

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Auto-percepções em adolescentes: uma intervenção com base na
análise de letras musicais**

Inês Martins dos Santos

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde

Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa)

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Auto-percepções em adolescentes: uma intervenção com base na
análise de letras musicais**

Inês Martins dos Santos

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA PROFESSORA DOUTORA ALEXANDRA BARROS

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde

Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa)

2014

AGRADECIMENTOS

À Professora Alexandra Barros

*“No one said it would be easy, But no one said it’d be this hard
No one said it would be easy, No one thought we’d come this far”*

Sheryl Crow - “No One Said It Would Be Easy”

À Inês:

“And just like stars burning bright, making holes in the night, we are building bridges”

Kt Tunstall - “Universe and U”

À minha irmã:

*“I’ve walked the stages, I’ve read the pages, And never, never reached the end,
All the world seems senseless, You’re here with me against them
And I love you 'cause you know who I am”*

David Fonseca - “U Know Who I Am”

Aos meus pais:

*“I said I thank you, I’ll always thank you, More than you would know, than I could ever show
And I love you, I’ll always love you, There’s nothing I won’t do, to say these words to you”*

Good Charlotte - “Thank You Mom”

À Magda

“So I say thank you for the music, For giving it to me”

ABBA - “Thank You For The Music”

À Salomé, Natacha, Sara, Benny, Íris, Cláudia:

*“Don’t you look back, I’ve no doubt that I, Will see you on the road, When the world’s laying you low
Why don’t you let me carry your load? When things get bad you know you have a friend
All along the road”*

Keane - “On The Road”

À ABLA:

“Yes, you’ll be in my heart, From this day on, Now and forever more”

Phil Collins – “You’ll Be In My Heart”

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objectivo a exploração de letras musicais como método com potencial para alterar as auto-percepções, analisando o potencial de criação de programas de intervenção com base na análise de letras musicais para aplicar em escolas ou instituições de forma a promover competências sociais e a valorização da auto-estima de jovens adolescentes; pretende, ainda, contribuir para a criação de actividades que possam dinamizar sessões de grupo com adolescentes com objectivos específicos, explorando a importância que a música e as letras podem desempenhar durante um acompanhamento psicológico de adolescentes. A investigação foi realizada com um grupo de 9 adolescentes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade, a frequentar o 3º ciclo de ensino. Utilizou-se a adaptação portuguesa do Questionário “*Self Perception Profile for Adolescents*” (Peixoto, Alves-Martins, Mata, & Monteiro, 1997) para avaliar três tipos de auto-percepções: “Aceitação Social”, “Aparência Física” e “Auto-Estima Global” e um questionário de satisfação com o programa de intervenção, elaborado pelo investigador. Verificaram-se diferenças significativas na “Auto-Estima Global”, revelando um aumento das auto-percepções positivas nesta dimensão depois da intervenção. Além disso, verificou-se um elevado grau de satisfação com a intervenção e a percepção de que esta constituiu um momento de aprendizagem e de mudança, segundo o *feedback* das jovens.

Os resultados obtidos permitem uma reflexão relativamente ao potencial das letras musicais como ferramenta a utilizar em programas de intervenção em variados contextos.

Palavras-chave: Auto-percepções; adolescência; letras musicais; programas de intervenção

ABSTRACT

The main objective of the present work had been the exploration of music lyrics as a method with the potential to change the self-perceptions, analyzing the potential of creating intervention programmes based on the analysis of music lyrics to apply to schools or institutions in order to promote social skills and enhancement of self-esteem of adolescents; also intends, to contribute to the creation of activities that can boost group sessions with adolescents with specific objectives, exploring the importance that music and lyrics can play for psychological counseling of adolescents. The investigation was conducted with a group of 9 female adolescents, aged between 12 and 15 years old, attending 3rd level education. It was used the Portuguese adaptation of the Questionnaire "Self Perception Profile for Adolescents" (Peixoto, Alves-Martins, Wood, & Monteiro, 1997) to evaluate three types of self-perceptions: "Social Acceptance", "Physical Appearance" and "Global Self-Esteem" and a questionnaire of satisfaction about the intervention program, developed by the researcher. There were significant differences in the "Global Self-Esteem", revealing an increase in positive self-perceptions in this dimension after the intervention. Furthermore, we found a high degree of satisfaction with the intervention and the perception that this was a time of learning and change, according to the feedback from the adolescents.

The results allow a discussion on the potential of music lyrics as a tool to be used in intervention programs in several contexts.

Keywords: Self-perceptions; adolescence, music lyrics; intervention programs

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1 – A Música e o seu Cariz Terapêutico	4
Capítulo 2 - Os Adolescentes, a Auto-estima, a Música e as Letras	10
2.1. A Adolescência	10
2.2. A Auto-estima	12
2.3. A Música e os Adolescentes	14
2.4. As Letras Musicais	15
2.5. Os Objectivos da Investigação	17
Capítulo 3 – Metodologia	17
3.1. Procedimento	17
3.1.1 Participantes	18
3.1.2. Planificação	18
3.1.3. Letras Musicais Escolhidas	18
3.2. Sessões e Materiais	24
3.3. Instrumentos de Medida	27
3.3.1. Questionário “ <i>Self Perception Profile for Adolescents</i> ” (Susan Harter)..	27
3.3.2. Dados Quantitativos do Questionário de Satisfação	28
3.4. Procedimento Estatístico	29
Capítulo 4 – Resultados	30
4.1. Análise de Resultados de “ <i>Self Perception Profile for Adolescents</i> ”	30
4.2. Questionário de Satisfação	32
4.3. Análise de Conteúdo do Questionário de Satisfação	35
Capítulo 5 – Discussão	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Resultados da 1ª Aplicação de “ <i>Self Perception Profile for Adolescents</i> ”	31
Tabela 2: Resultados da 2ª Aplicação de “ <i>Self Perception Profile for Adolescents</i> ”	31
Tabela 3: Resultados do Teste de Wilcoxon comparando os Resultados da Primeira e Segunda Aplicação de “ <i>Self Perception Profile for Adolescents</i> ”	32
Tabela 4: Resultados da Análise Descritiva do Questionário de Satisfação.....	33
Tabela 5: Categorias da Análise de Conteúdo	36
Tabela 6: Resultados da Codificação Inter-juízes – Quociente de <i>Kappa</i>	36
Tabela 7: Referencial dos Diferentes Valores de <i>Kappa</i> de Brennan e Silman (1992).....	37
Tabela 8: Frequências das Categorias da Análise de Conteúdo	37

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - Letras Musicais Traduzidas

ANEXO II - Questionario “*Self Perception Profile for Adolescents*”

ANEXO III - Materiais utilizados na Segunda Sessão

ANEXO IV - Materiais utilizados na Terceira Sessão

ANEXO V - Materiais utilizados na Quarta Sessão

ANEXO VI - Materiais utilizados na Quinta Sessão

ANEXO VII - Questionário de Satisfação

ANEXO VIII - *Output* da Primeira Aplicação de “*Self Perception Profile for Adolescents*”

ANEXO IX - *Output* Segunda Aplicação de “*Self Perception Profile for Adolescents*”

ANEXO X - *Output* do Teste de Wilcoxon nas Aplicações de “*Self Perception Profile for Adolescents*”

ANEXO XI - *Output* do Questionário de Satisfação

ANEXO XII - *Output* Correlação Acordo Interjuízes

ANEXO XIII - Cartas/Emails com Instituições Cooperantes

ANEXO XIV - Declaração de Autorização veiculada aos Responsáveis Legais

ANEXO XV- Declaração de Consentimento Informado

"A música expressa aquilo que não é permitido ser dito e aquilo que é impossível que se mantenha em silêncio." - Victor Hugo

"If you pour your life into songs, you want them to be heard. It's a desire to communicate. A deep desire to communicate inspires songwriting." - Bono

"Music fills in for words a lot of the time when people don't know what to say, and I think music can be more eloquent than words." - Bono

"If God is a DJ, Life is a dancefloor, love is the rhythm and you are the music" - Pink

INTRODUÇÃO

A música é um fenómeno que atinge todos os indivíduos em alguma fase da sua vida. Assumidamente mais conhecida pelo seu cariz festivo e por todas as formas da sua divulgação, como os álbuns e os concertos, a música traz um impacto interessante na vida daqueles que vivem de perto com este fenómeno, seja através da audição ou da composição musical. O seu cariz festivo está presente na vida dos indivíduos em momentos bastante distintos, como nos aniversários, casamentos, comemorações por feitos alcançados ou em festas religiosas como os Santos Populares.

Contudo, a música surge também em outro tipo de situações. Podemos ouvi-la em contextos mais introspectivos, como numa homenagem prestada num funeral, numa fase menos positiva como uma separação, em que a música serve como catarse, (ou ainda) num momento em que é necessária concentração e em que pode representar um ambiente de fundo interessante para evitar distrações, ou ainda ser utilizada em espaços comerciais para exponenciar a vontade de fazer compras.

Não se esgotam por aqui os contextos em que a música está presente. Pode surgir noutras ocasiões importantes, como num momento representativo do País através do hino nacional ou até traduzir-se numa senha que permite sinalizar o início de uma revolução.

Além disto, é parte integrante de qualquer banda sonora cinematográfica, aliando-se à imagem, para proporcionar às pessoas um escape da realidade do quotidiano enquanto estão dentro da sala de cinema, atribuindo um maior impacto a toda a narrativa contada, alimentando e exacerbando as emoções ao longo de praticamente todas as cenas.

Ao longo dos anos, tem sido anunciado um novo contexto em que a música começa a cimentar posição – o contexto terapêutico. Histórias de indivíduos que acordam do coma após a audição da sua música preferida (abordadas em variadas fontes de informação noticiosas), o aparecimento de um gosto musical apurado ou o auxílio em patologias como Síndrome de Tourette ou doença de Parkinson (Sacks, 2007), a facilitação da comunicação com pessoas que têm dificuldades em concretizá-la de outra forma, nomeadamente, no caso de jovens autistas (Kim, Gold & Wigram, 2009) ou em indivíduos que sofrem de afasias (Mythili, 2010).

Sendo, uma actividade e componente usual na vida de todos, é no quotidiano dos adolescentes que a música assume uma posição preponderante e fundamental. A adolescência, uma fase de mudanças profundas e radicais, cuja grande intensidade não é encontrada noutras fase da vida (Bizarro, 1997), resvala, em algumas situações, em

comportamentos desadequados e considerados de risco para os jovens. Nestes casos, a música assume-se como um refúgio, uma forma de exaltação ou expressão de emoções intensas experienciadas no quotidiano e também como uma forma do jovem se afirmar, demonstrando os seus ideais e crenças representados pelo género musical ou até mesmo nas letras que aprecia.

Apesar da escassez de estudos relacionando estes dois conceitos, adolescentes e música, parece interessante explorar de que forma esta ligação poderosa se pode utilizar em benefício dos jovens. Assim, é importante estudar e testar como esta área tão influente e presente no quotidiano dos adolescentes pode facilitar a comunicação e a exploração de questões internas e menos acessíveis em trabalho clínico e pode dar um carácter lúdico e de aprendizagem em programas a desenvolver em contextos educativos.

Para a concretização desta investigação foram escolhidas as letras musicais como base de trabalho. Esta decisão está relacionada com um conceito criado entre amigos – “musicalar”. Esta palavra junta a palavra “música” e a palavra “falar” e descreve uma espécie de comunicação que acontece através das letras musicais, como se fosse possível falar através da música, e neste caso, através da informação veiculada nas letras. Basta observar os concertos e festivais ao vivo, para se encontrar espalhado por todo o recinto este conceito. Os casais agarrados ao som de uma balada conhecida ou uma música romântica, onde a letra apresentada declama e descreve as emoções que, às vezes, se tornam difíceis de descrever para outra pessoa. O mesmo fenómeno acontece quando nos encontramos “em baixo” e tentamos colocar em palavras esses sentimentos, por vezes, tão avassaladores, utilizando as letras para dar a conhecer esses sentimentos, usando as metáforas que acabam por exemplificar e simplificar aquilo que por palavras parece difícil de alcançar. Estes comportamentos ocorrem nas mais variadas situações, justificando o sucesso de artistas tão variados com a melancolia de Adele ou Amália e a alegria contagiante dos Xutos e Pontapés, ou de *singles* de sucesso que contrastam também estes pólos, como “Happy” de Pharrell Williams e “Wake Me Up Before You Go-Go” de Wham ou “Hallelujah” de Leonard Cohen ou “With or Without You” dos U2.

Além dos artistas e dos seus *singles* e respectivas letras musicais, também os estilos musicais podem ser representativos de diversas emoções. Basta pensarmos no estilo musical mais associado a Portugal, o fado, e é fácil associá-lo à melancolia e à tristeza. Se olharmos para uma música como “Bohemian Rhapsody” dos Queen, podemos encontrar uma montanha russa de emoções contrastantes ao longo de toda a música, oscilando entre estilos musicais

que poderiam associar-se a diversas emoções. Ao longo da música encontramos diversos tipos musicais que nos transportam para emoções variadas e distintas entre si.

A escolha dos intervenientes nesta investigação é justificada em cinco factores interessantes. Em primeiro lugar, a música é uma área do agrado dos adolescentes e isso facilitaria a motivação para as tarefas a propor. Em segundo lugar, cada letra musical tal como as histórias e os textos de livros, inclui informação valiosa sobre as variadas áreas, principalmente nas que envolvem maior componente emocional, alcançando por isso, o objectivo das histórias e textos utilizados em algumas intervenções. Além disto, estas áreas são numerosas, assumem descrições que permitem a rápida identificação com o intérprete e consequente empatia e são praticamente infinitas as opções de escolha, quer ao nível da temática em questão, quer do artista, quer das emoções e metáforas descritivas encontradas. Em terceiro lugar, a utilização das letras permite uma percepção da multiplicidade de indivíduos que passam pelas mesmas situações e emoções, retirando o carácter mais solitário de algumas problemáticas sentidas pelos jovens. Em quarto lugar, permite atribuir um carácter mais lúdico ao trabalho realizado com o jovem e nesse sentido, fomentar o interesse e a diversidade de instrumentos a analisar, como a análise de letras, audição da música e análise da ligação entre melodia e letras. Por último, em quinto lugar, o carácter metafórico das letras pode facilitar a transposição de sentimentos e situações metafóricas para a vida do jovem, ajudando à identificação de situações problema, cognições, emoções e comportamentos. Além disto, facilita o acesso a informação pessoal e importante que, de outra forma, poderia não ser obtida.

Com base nestas questões, o presente trabalho pretende contribuir para a compreensão do efeito que a análise de letras musicais poderá ter nas auto-percepções dos adolescentes. De alguma forma, a ideia será inverter o processo de “musicalar”, ou seja, em vez de servir como uma forma de exteriorizar receios, inseguranças ou medos, o objectivo será o de utilizar as letras musicais para tentar modificar auto-percepções negativas ou desadequadas, usando assim as letras como um veículo para salientar e valorizar as competências e características positivas de cada um.

De forma a alcançar os objectivos propostos, foi construído um programa de intervenção com base na análise de letras musicais, que visava a alteração, no sentido positivo, de auto-percepções negativas em jovens adolescentes. Para avaliar os resultados desta intervenção, foram utilizados dois instrumentos de avaliação: As escalas de “Aceitação Social”, “Aparência Física” e “Auto-estima Global” do “*Self Perception Profile for Adolescents*” (Susan Harter, 1988 na adaptação de Peixoto *et al.*, 1997) e um questionário

elaborado pelo investigador que visava avaliar a satisfação, influência e importância das sessões para os programas de apoio.

A presente investigação contabiliza um total de 5 capítulos.

A primeira parte inicia-se com o Enquadramento Teórico sobre os temas em estudo, incluindo dois capítulos e terminando com a apresentação dos objectivos do estudo: “A música e o seu cariz terapêutico” (capítulo 1), referindo a história deste fenómeno ao longo dos séculos e em particular na sua componente terapêutica e de seguida, o capítulo 2 denominado “A adolescência, a auto-estima, a música e as suas letras”. Este segundo capítulo aborda o tema da adolescência, explicando e descrevendo esta etapa da vida do indivíduo (subcapítulo 2.1.), a auto-estima (subcapítulo 2.2.), a música e os adolescentes, explicando a relação entre ambos (subcapítulo 2.3.), as letras musicais (subcapítulo 2.4.) e termina com a apresentação dos objectivos da investigação, que resultam da integração de todos estes tópicos (subcapítulo 2.5.).

A Metodologia (Capítulo 3) inclui como subtópicos os procedimentos (3.1.), os participantes (3.1.1.), a planificação (3.1.2.), as letras musicais escolhidas (3.1.3.). As sessões e materiais constituem o subcapítulo 3.2. e os instrumentos de medida, o subcapítulo 3.3., tendo como subtópicos – Questionário “*Self Perception Profile for Adolescents*” (3.3.1) e o Questionário de satisfação (3.3.2.). O último subcapítulo deste Capítulo é o procedimento estatístico (3.4).

Seguidamente, surge o Capítulo dos Resultados (4), cujos subcapítulos exploram os instrumentos descritos no ponto anterior, ou seja, Análise de resultados do instrumento Como é que sou (4.1.), Dados quantitativos do questionário (4.2.) e análise de conteúdo do questionário de satisfação (4.3). Por último surge o Capítulo 5 que corresponde à discussão.

CAPITULO 1 - A Música e o seu Cariz Terapêutico

A música é um fenómeno amplamente estudado ao longo de séculos de investigação. Segundo Carroll (2011), uma das referências iniciais a este fenómeno foi registada na natureza através da imitação de sons produzidos pelos animais, árvores e plantas e também no corpo humano, onde era possível ouvir sons como o batimento cardíaco ou a respiração.

Progressivamente, a música foi-se integrando em diversas áreas do quotidiano das diferentes civilizações, nomeadamente, ao nível do trabalho e de uma componente mais religiosa, como rituais de passagem e curas concretizadas (Carroll, 2011). A música era

entendida como um “meio de comunicação entre o Infinito e o Além” (Cardoso, 2010) justificando a sua constante presença em cerimónias religiosas importantes.

A influência da música sentiu-se um pouco por todas as civilizações que foram surgindo ao longo dos séculos. Os Xamãs utilizavam-na como componente essencial/fulcral para os rituais magico-religiosos, cujo objectivo era remover os espíritos malignos do corpo do indivíduo.

Esta função, atribuída à música, concedia-lhe um carácter terapêutico, que levava o paciente a “um estado de transe e êxtase, permitindo a catarse/purificação e cura” (Carroll, 2011).

Na civilização Egípcia, Sekeff (2002, cit in Cardoso, 2010) referiu outra área de influência desta componente terapêutica, ao nível da fertilidade feminina, considerando-se que esta seria influenciada pelo “encantamento” que provocava no indivíduo, podendo produzir melhores resultados.

Já na Grécia Antiga, a música assumia preponderância em várias áreas relativas ao indivíduo. O sacerdote grego era um grande utilizador da música como método de evocação de emoções, construção de carácter e estabelecimento de bem-estar entre o corpo e a alma (Carroll, 2011). A música fomentava um rápido contraste emocional, podendo oscilar entre um efeito relaxante e um efeito de excitação (Cardoso, 2010).

Ainda na Grécia Antiga, a música era valorizada por algumas das figuras mais marcantes desta era. Pitágoras sugeria que a música era uma força capaz de influenciar o universo (Grout e Palista, 1998, cit in Cardoso, 2010). Já Platão aconselhava a prática da dança associada à música como forma de combater doenças mentais, referindo-se à música como “o remédio da alma” (Sekeff, 2002, cit in Cardoso, 2010).

Abandonando progressivamente o seu carácter mágico, a música passou a ser encarada como uma componente terapêutica, que permitia a prevenção de doenças físicas e mentais, podendo ainda prestar auxílio noutras áreas de interesse (Cardoso, 2010).

A partir do Renascimento era o médico que recorria à música como complemento às terapias tradicionais. O seu objectivo era a produção de mudanças emocionais e fisiológicas desejadas nos pacientes (Carroll, 2011). A música era sobretudo aconselhada a doentes do foro psiquiátrico, principalmente ao nível da melancolia (problemática da época), tentando atenuar os sentimentos perturbados (Cardoso, 2010).

Carroll (2011) reforça a importância da teoria criada por Athanasius Kircher que defendia a existência de quatro tipos de temperamento nos indivíduos – sanguíneo, melancólico, colérico e fleumático. Estes temperamentos estavam ligados a quatro líquidos

corporais – sangue, bÍlis amarela, bÍlis preta e fleuma, correspondentemente. Segundo as crenças presentes na sociedade, as doenças teriam origem em perturbações ao nÍvel bioquÍmico (desequilÍbrio pelo menos num destes lÍquidos). Como jÁ tinha sido referido era atribuÍdo um efeito relaxante à mÚsica que, poderia assim, influenciar o sistema nervoso, devolvendo a harmonia aos respectivos lÍquidos (Carroll, 2011).

A partir do sÉculo XVIII surgem vÁrios estudos que referem que a mÚsica pode ajudar o bem-estar fÍsico e psicolÓgico dos indivÍduos.

Um desses casos foi a tese elaborada por Brocklesby (1749 cit por Rorke, 2001, p. 69), onde descreve os efeitos e benefÍcios da mÚsica, “o poder da mÚsica incluía os tratamentos musicais para a excessiva variabilidade de emoções, particularmente o medo, o excesso de alegria e tristeza”, representando assim, uma das investigações pioneiras no estudo da relação entre a mÚsica e a regulação emocional.

Ainda durante este sÉculo, Don Campbell (2001, cit in Cardoso, 2010) refere que Sebastian Bach (1742) teria composto algumas variações de Goldberg com o objectivo de conseguir adormecer através destes pedaços musicais com “caracterÍsticas suaves e vivas” (Cardoso, 2010). Também Chomet escreveu um livro sobre tratamentos mÉdicos com o auxÍlio da mÚsica, descrevendo a sua eficácia, embora alertasse para a importÂncia de a seleccionar tendo em conta o paciente, a sua personalidade, os seus hÁbitos, os seus desejos e a sua histÓria (Sekeff, 2002, cit in Cardoso, 2010).

JÁ no sÉculo XX, como consequênciA da I Grande Guerra Mundial, foram contratados especialistas em mÚsica que a pudessem utilizar nos hospitais de forma a facilitar a recuperação, a nÍvel fÍsico e psicolÓgico, dos veteranos de guerra.

Foi desde este sÉculo que se acentuaram o nÚmero de investigações realizadas em torno da mÚsica, permitindo uma melhor compreensão deste fenÓmeno e dos seus efeitos na sociedade e no indivÍduo. As investigações dividiram-se em duas formas de utilização da mÚsica: passiva e activa. No primeiro caso, é atribuÍda importÂncia à audição, considerando-se que teria benefÍcios ao nÍvel de doenças fÍsicas (Mythili, 2010). No segundo caso, a forma activa, que implica a utilização de instrumentos musicais, seria mais Útil ao nÍvel dos problemas neurolÓgicos, como as afasias (Mythili, 2010).

A mÚsica assume-se assim como um todo, construÍda a partir de pequenas partes fulcrais para a sua existênciA. Nessas componentes podemos encontrar a melodia, a harmonia, o timbre, a dinÂmica e a forma (Scheneck & Berger, 2006, cit por Simões, 2012). Nas construções mais complexas, podemos ainda encontrar a letra que transmite uma mensagem escrita que ganha corpo e significado em união com as restantes componentes descritas.

Desta forma, foi possível definir a música como “um canal fundamental de comunicação que providencia um meio pelo qual as pessoas podem partilhar emoções, intenções e significados apesar das suas linguagens faladas poderem ser mutuamente incompreensíveis” (Hargreaves, Miell & Macdonald, 2002, p.1). É temporalmente modelada, revelando um significado, apesar de não se referir directamente a algum objecto ou evento (Hargreaves, Miell & Macdonald, 2002). São as letras em comunhão com as restantes componentes que fomentam este significado implícito (Hargreaves, Miell & Macdonald, 2002).

Com o desenvolvimento das investigações nesta área, os estudos que surgiam corroboravam a importância atribuída à música através da influência positiva que esta traz aos indivíduos. Assim, estes estudos foram-se aprofundando e iniciar-se-iam outros mais ligados à área das ciências com metodologias cada vez mais rigorosas e aprimoradas. Tornou-se fulcral a procura de respostas relativas à influência no bem-estar físico e psicológico dos indivíduos. Desta forma, a investigação recaiu sob várias temáticas, como a sua influência social em variados contextos, na saúde mental e física, no desenvolvimento das crianças e adolescentes e na reconhecida capacidade expressiva que a música poderia trazer a vários indivíduos.

Clayton (2009) refere as funções da música de uma forma sintética. Assim, ele considera que a música desempenha quatro funções importantes: reguladora do estado emocional, cognitivo e fisiológico do indivíduo, mediação entre o *self* e os outros, representação simbólica e coordenação de acção.

Enquanto reguladora da função fisiológica, existem variados estudos que evidenciam a influência da música no bem-estar físico, actuando sob diversas áreas do organismo humano. Intensifica a produção de endorfinas e dopamina (Blood & Zatorre, 2001), reduzindo os níveis de cortisol e noradrenalina, hormonas causadoras de stress (Watkins, 1997, cit por Jagdev & Sharma, 2012). Além desta influência ao nível bioquímico, novos estudos revelam a importância ao nível do bem-estar físico mostrando alterações significativas no ritmo cardíaco após a audição de música (Benardi et al, 2006, cit in Hodges, 2009), dependendo de características da música, como a velocidade melódica, pode causar o aceleração ou decréscimo do ritmo cardíaco e respectiva pulsação, podendo assim causar um efeito estimulante ou sedativo ao indivíduo (Rickard, 2004, cit in Hodges, 2009). Consequentemente, foi revelado que em doentes com problemas de hipertensão, a audição de música diminuía a pressão sanguínea, melhorando a saúde física do paciente (Mythili, 2010). Ainda, ao nível físico, foram revelados estudos que demonstraram que a audição de música

trazia alterações ao nível da tensão muscular, apresentando os indivíduos sinais de relaxamento (Hodges, 2009), principalmente quando ouvem música mais relaxante (Sears, 1958, cit in Hodges, 2009).

No caso das afasias surgiram resultados positivos após a utilização da música como aliada para o tratamento. Ao nível da comunicação, a música permitia uma melhoria na fluência do discurso (Mythili, 2010).

Relativamente ao bem-estar cognitivo, a música pode assumir uma posição lúdica fornecendo entretenimento e distração face a problemas, culminando num progressivo alívio da sintomatologia de tédio, tensão e nervosismo. A sua influência também tem sido associada à capacidade de aumentar a sensibilidade emocional de cada indivíduo através do reconhecimento das suas emoções reflectidas na música, melhorando as competências ao nível da inteligência emocional (Hallam, 2010).

Nesta área emocional, a música assume uma função expressiva que facilita a expressão de componentes emocionais por parte dos indivíduos. Existem áreas da vida dos indivíduos que são susceptíveis de causar maior dificuldade ao nível da expressividade, relativamente a dificuldades de cariz socioeconómico, onde surgem sentimentos como a vergonha e o medo, que podem gerar a chamada “bola de neve” e perturbar o bem-estar do paciente. A música surge aqui como um elemento facilitador de comunicação, que permite evitar a sensação de invasão de privacidade, permitindo a exploração mais implícita dessas questões em conteúdos musicais, como as letras musicais, contribuindo para o bem-estar psicológico e emocional do indivíduo em questão (Hargreaves, Miell & Macdonald, 2002). A música permite a exploração e análise de sentimentos, dificuldades ou problemáticas através da utilização de letras musicais e, em determinadas situações, das melodias musicais.

A investigação tem notado uma forte ligação entre a música e os sentimentos, principalmente ao nível da regulação emocional. Diversos estudos referem a audição de música como uma estratégia de regulação emocional, especialmente na adolescência (Parker & Brown, 1982; Rippere, 1977; Silk et al., 2003; Thayer et al., 1994 cit por Saarikallio & Erkkila, 2007).

Segundo Christenson & Roberts (1998, cit in Saarikallio & Erkkila, 2007) o intuito de fomentar este comportamento regulatório, constitui uma das principais razões para o aumento do consumo de música pelos indivíduos. Ainda neste contexto, a música promove a auto-expressão de sentimentos e dá forma a emoções que variam entre a raiva e a exaltação (Saarikallio & Erkkila, 2007).

A segunda função da música segundo Clayton (2009), é a mediação entre o *self* e os outros. Servindo como “uma ferramenta para interacção em situações onde o discurso comunicativo normal é inadequado” (Clayton, 2009). Neste ponto, Clayton (2009), descreve que a utilização das músicas pode ter influência também ao nível de uma capacidade de descrição de estados emocionais para além daqueles que são frequentes ao longo do quotidiano.

A terceira função será a representação simbólica, função especialmente utilizada em áreas como a Publicidade, onde o uso da música em determinados segmentos pode ser menos dispendioso e traduzir mais informação ao nível emocional para o público-alvo do anúncio do que outras formas menos económicas de apresentar determinada marca ou ideia. Assim, nesta função a música representa, através dos seus sons, “movimentos mais precisos do que palavras” (Clayton, 2009).

A quarta função será a utilização da música como forma de facilitar a acção coordenada.

Segundo Dueck (2007), a performance musical representa um factor chave na formação de públicos. A música facilita a sensação de pertença a determinado grupo social. A influência deste sentimento de pertença está relacionada com a formação da personalidade, onde segundo Frith (1981, cit in North, Hargreaves, & O'Neill, 2000) se estabelecem subculturas em torno dos diversos estilos musicais, criando um rótulo, que apresenta o chamado “gosto musical” e que representa os padrões individuais de preferências, através da demonstração dos seus valores, opiniões ou comportamentos perante os outros; isto é algo notório na fase da adolescência, quando estes jovens tentam estabelecer relações e comunicar com o grupo de pares, utilizando também este rótulo. Este conceito está relacionado com a idade, o nível de treino musical e aspectos cognitivos e de personalidade (North, Hargreaves, & O'Neill, 2000).

Apesar disso, é importante referir que este “gosto musical” pode alterar-se de acordo com diversas variáveis, nomeadamente, o humor, a hora do dia, a situação social e outras circunstâncias que estão em constante modificação (North, Hargreaves, & O'Neill, 2000).

Hargreaves, Miell e Macdonald (2002, p.11) defendem que, atendendo aos resultados obtidos ao longo dos últimos séculos de investigação, é possível dizer que “a música pode ter efeitos transitórios de curto prazo tal como uma influência nas nossas crenças e comportamentos profundamente enraizados”.

CAPITULO 2 - Os Adolescentes, a Auto-estima, Música e Letras

2.1. A Adolescência

A adolescência é descrita como um período conturbado no desenvolvimento do indivíduo. Situada entre a puberdade e a idade adulta, esta fase caracteriza-se pelas alterações nos domínios cognitivo, emocional, físico e social do indivíduo.

Ao nível físico, o jovem continua a sofrer as mudanças iniciadas na puberdade, através da mudança dos caracteres sexuais que se desenvolvem para um nível secundário, preparando o jovem para a sexualidade e consequente reprodução.

Cognitivamente, começa a desenvolver diversas competências, incluindo formas e níveis mais avançados de pensamento, ponderação e racionalidade (Moshman, 2005). Segundo Inhelder & Piaget (1958), é na adolescência que os indivíduos entram na fase mais avançada de pensamento, através das operações formais – desenvolvendo a capacidade de utilizar conteúdos abstractos ou formais, sob termos operatórios “apelando a um conjunto de actos representativos interligados de modo reversível” (Lourenço, 2007, p.400) e internamente, iniciando um movimento focado no interior psicológico mais ligado às atitudes e traços (Brinthaupt & Lipka, 2002). Esta evolução permite que o adolescente utilize um raciocínio hipotético-dedutivo podendo “imaginar possibilidades, testar hipóteses e construir teorias” (Feldman, Papalia, & Olds, 2001, p.544).

Simultaneamente, surge uma fase atribulada onde o jovem começa a questionar as regras, os comportamentos e os valores pelos quais anteriormente se regia, desenvolvendo um raciocínio moral, que reflecte o desenvolvimento cognitivo, demonstrando que os juízos morais realizados por cada um, são decididos por si e não apenas pela influência dos que o rodeiam, nomeadamente pais e professores (Kohlberg, 1996, cit in Feldman, Papalia, & Olds, 2001).

Ainda neste domínio, a adolescência pauta-se pelo egocentrismo metafísico (Inhelder & Piaget, 1995, cit in Lourenço, 2007), onde o jovem acredita poder tornar-se uma personalidade marcante e distintiva num futuro próximo, acompanhado por um poder sonhador e ilimitado de pensamento. Acredita convictamente que é observado e notado por todos estabelecendo uma “audiência imaginária” (Elkind, 1967b, cit in Lourenço, 2007) e desafia o risco acreditando que as consequências negativas dos seus comportamentos nada simbolizam para os outros, criando assim uma “fábula pessoal”, que vive consoante um filme sem quaisquer consequências (Elkind, 1967b, cit in Lourenço, 2007).

Na área emocional, o adolescente apresenta uma nova consciência dos seus sentimentos e emoções, independentemente do que pensam os pais, demonstrando uma separação emocional. Além disso, surgem constantes oscilações de humor devido às alterações hormonais de que é alvo e o jovem começa a vivenciar as emoções de forma muito intensa.

Um dos processos fundamentais durante a adolescência é a construção da identidade. Esta característica que distingue um indivíduo do outro, implica dois conceitos distintos: a identidade pessoal e a identidade para os outros (Santos, 2005). A existência destas duas componentes, simultaneamente, é imprescindível, uma vez que a identidade pessoal deve ser reconhecida e confirmada pelos outros (Santos, 2005).

Ao longo deste processo de construção da identidade, o indivíduo vai alterando progressivamente as suas percepções de si, em termos da competência que percebe ter em determinadas áreas, em função do contexto em que está inserido e das alterações físicas, psicológicas e comportamentais que experimenta no seu processo de desenvolvimento (Harter, 1999, 2003), em parte devido à influência do seu contexto social, valores, expectativas, opiniões dos outros significativos (Santos, 2005). Assim, as auto-percepções dos jovens vão-se alterando ao longo do tempo, permitindo a progressiva construção da sua identidade (Moshman, 2005).

As auto-representações pouco realistas e demasiado positivas que o jovem tinha durante a infância dão lugar a auto-avaliações mais realistas (Harter & Pike, 1984 cit por Brinthaupt & Lipka, 2002). O desenvolvimento do raciocínio de ordem superior permite que o adolescente se percepcione de outra forma, tornando-se mais realista principalmente ao nível das suas qualidades e competências (Harter, 1999).

Contextualmente, o *self* vai proliferando, assumindo diferentes papéis nos variados contextos (Bresnick, 1986; Harter & Monsour, 1992 cit por Bresnick, Bouchey, Harter & Whitesell, 1997). Quando está perante os pais, os amigos, os colegas e os irmãos, o jovem assume *self* distintos, permitindo que este se adapte e adeque às exigências de cada relação e contexto em que está no momento (Bresnick, 1986; Harter & Monsour, 1992 cit por Bresnick, Bouchey, Harter & Whitesell, 1997). Isto significa que podem existir comportamentos e abordagens distintos perante os pais, onde o jovem poderá, por exemplo, apresentar uma comunicação mais assertiva, enquanto que com os amigos pode parecer mais simpático e algo passivo. (Bresnick, 1986; Harter & Monsour, 1992 cit por Bresnick, Bouchey, Harter & Whitesell, 1997). É importante referir que estas modificações estratégicas

são fundamentais no desenvolvimento do jovem porque lhe permite adaptar-se às variadas condicionantes do seu quotidiano.

O *self* é então um - complexo sistema de constructos - ou um *self system* (Harter, 1999), onde se inserem o auto-conceito e a auto-estima. Estes dois constructos são confundidos e, apesar de não significarem a mesma coisa, estão, em geral, correlacionados.

O auto-conceito é a auto-descrição que um indivíduo faz de si em termos das suas competências em variadas áreas (Serra, 1988) tendo como base o *feedback* dado pelos outros, relativamente às mesmas valências e competências (Bernardo & Matos, 2003).

2.2. A Auto-estima

O auto-conceito e a auto-estima são conceitos interligados bastante investigados em Psicologia. Em parte, isto deve-se ao facto de estarem inseridos no chamado “*self system*”, constituído pelas auto-percepções do indivíduo (Sá, 1995).

Tornou-se fulcral definir e distinguir estes dois conceitos muitas vezes erroneamente confundidos.

Sendo ambos reconhecidos como variáveis motivacionais que influenciam a vida de todos, acabam por criar uma ligação de complementaridade (Fontaine & Antunes, 2002/2003).

Assim, o auto-conceito é descrito como a percepção multifacetada e diferenciada que “o indivíduo tem das suas competências e a imagem que tem do seu valor como pessoa” (Sá, 1995, p.139) e de uma forma quase complementar, a auto-estima assume uma posição avaliativa de uma forma afectiva destas mesmas percepções (Sá, 1995).

Com o crescente interesse em estudar e avaliar estes conceitos, com o passar dos anos, foram surgindo conhecimentos cada vez mais aprofundados relativamente a ambos. Em relação ao auto-conceito, foi possível identificar as quatro influências essenciais para a sua formação. Em primeiro lugar, estas auto-percepções estão relacionadas com a forma como os outros percebem o indivíduo (Serra, 1988), alterando-se em função das características da pessoa que fornece este *feedback*, da discrepância entre o *feedback* e as auto-descrições do indivíduo e do grau de favorabilidade do *feedback*. Em segundo lugar, estão ligadas à noção que o indivíduo guarda do seu desempenho em situações específicas. Em terceiro lugar, o desenvolvimento do confronto entre a conduta da pessoa e a dos pares sociais com quem se encontra identificada. Em quarto lugar, provém da avaliação de um comportamento específico em função de valores veiculados por grupos normativos.

Os auto-conceitos são constituídos por auto-imagens que representam as diversas formas como o indivíduo se percebe, por exemplo, como marido, pai, filho, estudante, apesar de serem variadas, o seu ponto forte é a hierarquização, que permite encaixar estas imagens com uma ordem segundo o grau de valor que lhes atribui (Serra, 1988).

Além disto, as investigações sobre auto-conceitos reconheceram aspectos específicos, como a componente social ou escolar e ainda algumas dimensões fundamentais na sua estruturação bem como a percepção de competência largamente estudada por Susan Harter (Sá, 1995).

Em consequência destas conclusões, Harter desenvolveu um instrumento “*Self-Perception Profile*”. Inicialmente criado para utilizar apenas com crianças, este abordava três dimensões, onde se iriam analisar a auto-percepção de competências, cognitiva, social e física. Perante a necessidade de adaptar a outras faixas etárias, nomeadamente, crianças mais velhas e adolescentes, Harter acrescentou novas dimensões, passando a considerar também a aparência física, os comportamentos, a competência no trabalho, as relações íntimas, a atracção romântica e as relações com os pais (Sá, 1995). Contudo, considerou que seria adequado adicionar uma última componente – uma medida de valor pessoal, a chamada auto-estima global – surgindo esta como uma “dimensão separada dos aspectos específicos do auto-conceito” (Sá, 1995).

Ao nível da auto-estima os estudos vieram demonstrar que esta reflete os domínios que são mais importantes em determinada fase da vida para determinado indivíduo. Isto significa que, naturalmente, os domínios mais preponderantes para uma criança não serão os mesmos que para um adolescente (Harter, 1983). Especificamente, as crianças mais novas centram-se essencialmente em características físicas contrastando com as mais velhas que já inserem características psicológicas e abstractas (Harter, 1983).

É ainda importante referir a relação bidireccional entre a auto-estima e os restantes domínios e as relações do *Self*, que se influenciam mutuamente, condicionando-se. Isto significa que a percepção que os outros têm das competências do indivíduo vai influenciar as suas auto-percepções e vice-versa (Sá, 1997).

A abordagem de Harter relativamente ao auto-conceito, demarca-se do que fora feito até à data, devido à interacção que a autora encontra entre a competência, o apoio e aprovação social face ao processo de maturação cognitiva e crescimento social, que se encontram correlacionados. Baseando-se na teoria desenvolvimentista Piagetiana, explica que a evolução do auto-conceito e da auto-estima acontece de acordo com as alterações cognitivas que vão surgindo ao longo das fases descritas por Piaget (Mruk, 2006). Esta

aprovação, vai sendo distribuída ao longo da vida sob a forma de apoio, fornecido pelas pessoas próximas do indivíduo, como os pais, professores, colegas, amigos e namorados. Contudo, este suporte não é uniforme ao longo do tempo, sofrendo oscilações consoante a idade do indivíduo (Mruk, 2006).

A importância da auto-estima é fundamental na promoção do bem-estar do indivíduo, seja ao nível físico, emocional ou espiritual. Simultaneamente, uma auto-estima negativa pode criar ansiedade, stress, solidão, depressão, problemas nos relacionamentos com os outros, dificuldades no desempenho académico, no trabalho e também pode gerar um aumento da vulnerabilidade ao abuso de drogas e álcool (Harter, 1993). Assim, a existência de uma auto-estima positiva parece ser um elemento essencial para a saúde e para o bem-estar dos indivíduos (Harter, 1993).

2.3. A Música e os Adolescentes

Actualmente, a sociedade considera a audição de música como parte integrante do crescimento do indivíduo (American Academy of Pediatrics, 2009). A relevância da música no desenvolvimento começa desde cedo, como nos mostram Beyer (1988) e Ilari (2003) que relatam que já no primeiro ano de vida, fase em que a criança está a desenvolver o cérebro e a inteligência musical, a música promove o desenvolvimento de estruturas cognitivas, favorecendo o aparecimento de habilidades sociais, musicais e emocionais, devido às suas características.

Além disso, é referido o impacto que a música tem quando inserida na rotina das crianças e adolescentes, contribuindo para o desenvolvimento neurológico, afectivo e motor da criança (Mythili, 2010). O seu impacto pode também ser mais abrangente, facilitando a percepção de como as crianças sentem, pensam ou agem. Permite que estas se definam em relação aos outros: os seus amigos, colegas, redes sociais e culturas nas quais vivem (North, Hargreaves & O'Neill, 2000).

A sua importância ganha novas proporções durante a adolescência, através da sua grande contribuição para o desenvolvimento da identidade e da sua função de apoio (suporte) quando os jovens se sentem sozinhos e perturbados (Hallam, 2010). A sua utilização ao longo do processo identificativo do *self* permite também que os jovens construam uma identidade face ao grupo de pares, facilitando o processo de integração em determinados grupos e na própria cultura em que se insere (American Academy of Pediatrics, 2009). Os

adolescentes utilizam a música para lidar com a solidão e para assumirem o controlo dos seus estados emocionais ou humor (American Academy of Pediatrics, 2009).

Também as estatísticas corroboram a importância atribuída pelos adolescentes à música. Segundo estudos apresentados pela American Academy of Pediatrics (2009), é mais comum as raparigas demonstrarem o seu estado emocional através da música, principalmente, quando se sentem sós ou desanimadas. Por sua vez, os rapazes tendem a utilizar a música como estimulante como forma de impulsionar o seu nível de energia, ou criar uma imagem mais positiva de si.

As investigações levadas a cabo sobre a música tendo como população os adolescentes dividiram-se por inúmeras áreas (como é o caso da mudança de comportamento através da utilização da música, a melhoria da auto-estima ou a própria regulação emocional) (e.g., Choi, Lee & Lee, 2007), e apresentaram resultados que indiciam a redução de comportamentos agressivos e a melhoria da auto-estima em crianças e adolescentes cujo padrão de comportamentos fosse violento.

Uma das áreas que mais resultados positivos obteve através da utilização da música, foi precisamente a da auto-estima. Sausser e Waller (2006) concluíram que a música aumenta a capacidade auto-expressiva e, correspondentemente, a auto-estima, no mesmo sentido da conclusão de Montello e Conns (1998) que referiam ter obtido resultados que apoiam esta mesma ideia. Também Hanshumaker (1980) defende a mesma posição acrescentando áreas de influência da música como na aquisição da linguagem, no desenvolvimento intelectual geral e na criatividade.

2.4. As Letras Musicais

Como já tinha sido referido, a utilização que se tira da música pode assumir uma componente mais activa (ex: instrumentos) ou passiva (ex: audição). Ao nível da componente activa existem várias actividades que a constituem.

Podem ser realizadas aprendizagens ao nível dos instrumentos musicais, aprendendo a tocar notas e melodias que permitem uma expressividade emocional e física de conteúdos que de outra forma estariam mais inacessíveis. A utilização de determinado tipo de instrumentos pode promover relaxamento ou exteriorização de emoções fortes que possam estar a perturbar o bem-estar do indivíduo, tal como acontece ao praticar desporto. Este uso de instrumentos é particularmente útil em diversos grupos, como em jovens hiperactivos, com comportamentos agressivos, com dificuldades ao nível da linguagem ou até neurológicos.

Podem escrever-se letras musicais como o intuito de se exprimir sobre determinada temática. Criar música pode fazer com que sejam libertados conflitos emocionais ou pode ajudar o indivíduo a revelar outras capacidades e um novo poder de *insight* (Juslin & Västfjäll, 2008). Esta actividade já é utilizada em jovens que sofrem de perturbação depressiva como técnica a aplicar em contexto clínico. Segundo Goldstein (1990) a composição de letras permite a vivência de uma experiência agradável e bem-sucedida, permitindo ainda adquirir uma grande quantidade de informação adicional sobre o paciente.

Pode também realizar-se a análise de letras para explorar determinados temas e emoções e cognições correspondentes. A utilização desta actividade permite a extrapolação e dedução de algumas conclusões relativas a determinado indivíduo. As letras musicais já foram estudadas ao longo de muitas investigações.

Em contexto social, Greitemeyer e Osswald (2009) vêm colocar termo a uma questão amplamente discutida face às letras musicais. A correspondência entre o aumento de comportamentos violentos e a apreciação de músicas com letras negativas a apelar a comportamentos violentos foi identificada, mas Greitemeyer e Osswald (2009) realizaram um estudo que aproveita para demonstrar que o oposto também acontece. As respostas cognitivas, afectivas e comportamentais face à exposição a letras musicais com um fim pró-social (positivas) aumentava os pensamentos, comportamento e sentimentos pró-sociais.

A utilização da análise de letras musicais em contexto clínico também já foi estudada. As letras das músicas podem facilitar a discussão intensa de sentimentos e ideias pessoais, através da segurança do tema encontrado na letra (e.g., Gardstrom, 1988, cit in Moss, 2004). Parece ser particularmente útil para os adolescentes porque através deste processo “eles podem começar a ganhar controlo das suas vidas e aprender as vantagens de se tornarem participantes disciplinados na sociedade” (Mark, 1988, p.313).

Outra das razões que torna a utilização das letras mais propensas a ter sucesso do que um simples texto é a simbiose criada entre a música e o conteúdo das letras. Um indivíduo presta atenção e procura letras porque elas parecem “mais ricas, profundas, persuasivas e emocionais quando inseridas num contexto musical” (Stratton & Zalanowski, 1994, cit in Russo & Thompson, 2004, p.52).

Assim, é possível concluir que, quer a música quer as letras têm a potencialidade de influenciar o comportamento das pessoas (North & Hargreaves, 2008).

2.5. Objectivos da Investigação

O objectivo central deste trabalho é explorar o potencial da análise de letras musicais como método de influenciar as auto-percepções de adolescentes.

Por isso, tornou-se necessário estudar as auto-percepções num grupo de jovens adolescentes, de forma a identificar as áreas mais importantes para trabalhar com este grupo e fornecer uma base que foi comparada com os resultados finais, depois de uma intervenção, para analisar possíveis modificações.

Os resultados podem servir um objectivo geral de exploração do potencial da criação de programas de intervenção com base na análise de letras musicais para aplicar em escolas ou instituições, de forma a promover competências sociais e a valorização da auto-estima de jovens adolescentes. Podem ainda contribuir para a criação de actividades de dinâmicas de grupos (com base na análise de letras musicais) que possam estruturar sessões de grupo com adolescentes; no geral, permite estudar a importância que a música e as letras podem desempenhar durante um acompanhamento psicológico de adolescentes. Desta forma, pode-se explorar a viabilidade e o potencial de eficácia de um programa como o que foi executado, em múltiplos contextos, nomeadamente, o educativo e o clínico. O potencial deste programa é avaliado pelas mudanças nas auto-percepções dos jovens depois da aplicação do programa, face às auto-percepções avaliadas antes da intervenção. Para esta avaliação também se considera o *feedback* fornecido pelos jovens através das respostas dadas num questionário de satisfação, face às sessões em que tinham participado.

CAPITULO 3 - Metodologia

3.1. Procedimento

Posteriormente à definição do problema a ser estudado procedeu-se à elaboração de um plano metodológico que permitisse a realização do projecto de investigação já iniciado.

Numa primeira etapa foi recolhida informação que pudesse fundamentar a investigação e explorar questões que pudessem ser levantadas ou analisadas ao longo deste estudo.

3.1.1. Participantes

Tendo em conta a natureza da investigação e a importância de interagir individualmente com os participantes, decidiu-se trabalhar com um pequeno grupo de jovens.

Dos critérios para a escolha dos participantes, fizeram parte a faixa etária jovem adolescente, a frequentar o 3º ciclo de escolaridade, com capacidades de leitura, compreensão e interpretação de textos, uma vez que a investigação seria centrada na análise de letras musicais com posterior expressão de opiniões críticas relativamente ao que fora lido.

Por razões de conveniência, as participantes foram 9 jovens do sexo feminino, luso-africanas, com idades entre os 12 e os 15 anos.

3.1.2. Planificação

Seleccionado o grupo de participantes, tornou-se fundamental a elaboração da planificação pormenorizada da investigação, começando pela escolha das letras musicais que iriam fazer parte das sessões a realizar.

Ficou decidido que as áreas de intervenção a abordar seriam a auto-estima global, a aceitação social e a aparência física, uma vez que a investigação mostra que estas áreas são as mais correlacionadas com a auto-estima (Harter, 1990,1999).

Posto isso, optou-se pela utilização de três letras musicais (ver anexo VI) para cada uma das dimensões relativas ao auto-conceito, ou seja, três letras de músicas para cada uma das sessões, contabilizando um total de nove letras musicais.

A partir da escolha dos materiais, foi construído um programa de intervenção em 6 sessões, cujos objectivos e materiais são apresentados em detalhe no ponto 3.2.

3.1.3. Letras Musicais Escolhidas

Sendo as 1ª e a 6ª sessões, dedicadas à avaliação das auto-percepções e a 5ª sessão focada na integração do trabalho realizado nas sessões 2,3 e 4, escolheram-se as letras musicais para estas três sessões.

Para a segunda sessão relativa à “aceitação social”, onde se iria trabalhar ao nível as competências sociais, do respeito e da valorização do *self* e dos outros e do processo de

sociabilização, foram seleccionadas as seguintes letras: “*Count On Me*” de Bruno Mars, “*Amigo do Peito*” dos Clã e “*Umbrella*” de Rihanna.

A primeira letra apresentada “*Count On Me*”, interpretada por Bruno Mars, é constituída por nove estrofes que foram previamente traduzidas para facilitar o trabalho realizado com as jovens.

Esta letra reflecte as relações interpessoais, nomeadamente com os amigos, valorizando a sua importância, a sua função e as estratégias que podem fomentar e alimentar este tipo de relações. Explora possíveis vulnerabilidades de cada um, podendo ser minimizadas ou ultrapassadas com o apoio de alguém da sua confiança, como os amigos.

Tal como a maioria das letras musicais explora e utiliza um grande número de metáforas ou situações exemplificativas da ideia que pretende transmitir. Assim, demonstra que um amigo vai ajudar em qualquer situação que os possa amedrontar como: “*If you ever find yourself lost in the dark and you can't see / I'll be the light to guide you*”, demonstrando que um amigo é uma componente importante na vida de cada um e que quando temos um é que reconhecemos verdadeiramente o que somos e a importância que temos, “*Find out what we're made of / When we are called to help our friends in need*”, ou ainda, revela que todos irão valorizar o amigo enquanto pessoa e enquanto amigo, “*And if you ever forget how much you really mean to me / Every day i will remind you*”.

A escolha desta música esteve ligada ao facto de representar um bom exemplo do que é esperado numa relação saudável e adaptativa entre amigos. Fornece várias metáforas e situações-tipo que fortalecem e acrescem à valorização da amizade e das relações de proximidade. Além disto, fomenta algumas noções de respeito pelo outro, sob condição para obter este tipo de relação com os outros.

A segunda letra apresentada é “*Amigo do Peito*” dos Clã, é constituída por 12 estrofes. Esta letra conjuga duas componentes importantes para os adolescentes da actualidade – os pares e as tecnologias. Faz um paralelismo entre estas tecnologias tão influentes no quotidiano dos jovens e a importância de estabelecer e manter relações através do contacto físico em detrimento das relações meramente virtuais, que se vão desenvolvendo hoje em dia. Versos como “*O meu amigo não é toque / Nem delete / O meu amigo não é chat / Nem retoque em photoshop / O meu amigo é em carne e osso*”, valorizam precisamente a amizade e o contacto directo com partilha de emoções, experiências, sonhos e medos “*pensamos em voz alta, nos sonhos e nos medos*”.

A utilização desta letra foi considerada importante porque permite abordar uma questão que hoje em dia influencia as relações interpessoais em todas as idades. A existência

da tecnologia e da possibilidade de comunicação sem ser necessário sair de casa, cria algum enviesamento nas relações estabelecidas enfraquecendo alguns conceitos anteriormente reconhecidos e valorizados entre os indivíduos. Desta forma, torna-se possível abordar esta questão sem que seja de forma demasiado intrusiva e permitindo apenas a valorização dos aspectos positivos das relações que incidem no contacto pessoal frequentemente, sem apresentar críticas às redes sociais e métodos de comunicação virtual. Por outro lado, esta letra refere também as valências destas relações, nomeadamente, ao nível do apoio fornecido e recebido e dos momentos de partilha e aprendizagem.

A terceira letra apresentada “*Umbrella*” de Rihanna, é constituída por sete estrofes que foram previamente traduzidas para facilitar o trabalho realizado com as jovens.

Esta letra aborda também as relações interpessoais, valorizando a sua importância e defendendo a importância de trabalhar e estimar as relações de amizade, aumentando as hipóteses de as manter e fortalecer a longo prazo. Refere a existência de apoio mútuo descrevendo-o como essencial para o bem-estar de ambos e da própria relação.

Também usufrui das metáforas, sendo a mais frequente a ideia do chapéu de chuva que os protegerá da tempestade e de intempéries, servindo de metáfora para os dias mais difíceis ou fases complicadas e do guarda-chuva como ombro amigo “*Now that it's raining more than ever / Know that we'll still have each other / You can stand under my umbrella*”. Refere também a noção de presença constante na vida dos amigos, não somente nos dias mais negros, mas também na altura dos festejos e nos dias de sol, “*When the sun shines, we'll shine together / Told you I'll be here forever / Said I'll always be a friend / Took an oath I might stick it out till the end*”.

Esta música tal como as anteriormente citadas foram escolhidas tendo em conta o gosto das jovens. É relevante que a escolha esteja adequada ao género musical de preferência das jovens, uma vez que, quanto mais elas apreciarem a música mais atenção irão prestar às suas letras (American Academy of Pediatrics, 2009). As preferências musicais dos adolescentes variam consoante a idade, o género, a personalidade, a activação fisiológica, a cultura e a componente étnica (American Academy of Pediatrics, 2009). De um modo geral, os adolescentes mostram maior interesse por música urbana, onde se inserem géneros como o *Rap*, *Hip-Hop*, *R&B*, por diversos factores, mas essencialmente por ser bastante popular (Delsing, Bogt, Engels & Meeus, 2008).

Assim, esta música foi seleccionada por abordar a importância das relações interpessoais, explicando mais uma vez, as possíveis funções e benefícios das mesmas

valorizando o seu papel não apenas nos momentos mais difíceis mas também nos mais positivos.

Relativamente à “aparência física” foram escolhidas também três músicas – “*Beautiful*” de Christina Aguilera, “*Born This Way*” de Lady Gaga e “*Inner Strength*” de Hillary Duff.

A primeira letra apresentada “*Beautiful*” de Christina Aguilera, é constituída por nove estrofes que foram previamente traduzidas para facilitar o trabalho realizado com as jovens.

Esta letra divide-se em duas situações distintas. Em primeiro lugar, mostra o que sente o indivíduo face a si mesmo, revelando desde logo dificuldades em se encarar ou ser encarado pelos outros, “*Don’t look at me*”, podendo revelar uma crescente mágoa e tristeza consigo, que vai sendo alterada ao longo da música, quando revela que consegue superar as críticas, aceitando-se tal como é, “*I am beautiful in every single way, yes words can’t bring me down*”. Ao longo da música são revelados mais pormenores interessantes, como a atenção dada pelos amigos à sua constante auto-crítica. Essencialmente, esta música traz várias metáforas que descrevem sentimentos e emoções difíceis de nomear e descrever, como “*So consumed in all your doom / Trying hard to fill the emptiness / The pieces gone, left the puzzle undone / That’s the way it is*”.

Esta escolha revela a importância da aceitação de si tal como é, com todas as suas características positivas e negativas, pontos fortes ou fragilidades. Reforça a necessidade de se ser tolerante e respeitador de si e relativiza as palavras duras e críticas dos outros. Era importante veicular estas ideias às jovens em questão, daí que tenha sido considerada útil no rol das escolhidas.

A segunda música “*Born This Way*” de Lady Gaga tem oito estrofes que foram previamente traduzidas para facilitar o trabalho realizado com as jovens. Aborda vários aspectos característicos de todos os indivíduos, importantes de valorizar. Apela à relativização do preconceito e à apreciação de quem somos, aceitando as características de que gostamos mais e menos, “*I’m on the right track baby / I was born this way*”, valorizando o *self* e, neste caso, por exemplo, as características imutáveis desde o nascimento como a cor da pele, a estrutura corporal, que por vezes, trazem preocupação e algum mal-estar a estas jovens em particular e aos adolescentes em geral.

Assim, a utilização desta letra tem como objectivo apelar à relativização da pressão sentida face à sua aparência física, à valorização do *self* enquanto conjunto do qual faz parte uma componente de personalidade que gera comportamentos e que, por isso, deveria também ser valorizada, mas por vezes acaba esquecida ou desvalorizada.

A terceira música escolhida “*Inner Strength*” é de Hillary Duff e tem apenas 2 estrofes que foram previamente traduzidas para facilitar o trabalho realizado com as jovens. Apesar de ser uma letra curta contém alguma informação útil para este trabalho. Valoriza, acima de tudo, a força interior e a importância do *self*, “*Gotta find your inner strength / If you can't then just throw life away / Gotta learn to rely on you*”. Defende a importância da beleza interior e exterior “*You're beautiful inside and out*”.

Esta música foi escolhida por explicitamente valorizar o interior do indivíduo, tirando algum ênfase à aparência física e por também defender que os sonhos estão ao alcance de qualquer um, dependendo apenas das suas capacidades e esforços para os concretizar.

Relativamente à “auto-estima global” foram também escolhidas três músicas – “*Perfect*” de Pink, “*Tu és mais forte*” de Boss AC e “*Firework*” de Katy Perry.

A primeira música apresentada foi “*Perfect*” interpretada por Pink, tem oito estrofes e foi traduzida para facilitar o trabalho das jovens.

De um modo geral, esta música aborda várias questões pertinentes que, por vezes, influenciam a auto-estima global dos indivíduos. Descreve as dificuldades vivenciadas ao longo do tempo “*Made a wrong turn once or twice / Dug my way out, blood and fire / Bad decisions, that's alright*”, desvalorizando a excessiva importância dada a decisões erradas ou erros cometidos que provocam mal-estar. Versos como “*Mistreated, misplaced, misunderstood*” e “*Underestimated, look I'm still around*” revelam que apesar das dificuldades, de relações que promovem a constante desvalorização e crítica, é possível ultrapassar esses momentos críticos. Uma das estrofes mais importantes refere “*You're so mean when you talk / About yourself / You were wrong / Change the voices in your head / Make them like you instead.*”, ou seja, um comportamento comum na baixa auto-estima, a auto-crítica e sugere uma modificação deste comportamento, apelando à apreciação do *self* e às suas coisas positivas. A estrofe do refrão acaba por ter o intuito de trazer motivação e tentar melhorar as auto-percepções que alguém tem de si “*Pretty, pretty please, don't you ever, ever feel / Like you're less than less than perfect / Pretty, pretty please, if you ever, ever feel / Like you're nothing, you are perfect to me*”.

Esta música foi considerada para a investigação porque em primeiro lugar defende a naturalidade do erro e das decisões menos acertadas, retirando alguma pressão destes momentos normativos na vida de todos, mas que por vezes, na vida dos adolescentes, assumem outra dimensão, e estabelecem-se como factores de stress e auto-crítica. Além disto, em segundo lugar, defende a desvalorização de críticas e a exclusão do desrespeito por si, fomentando comportamentos mais adaptativos, como a aceitação. Em último lugar, estimula

as auto-percepções positivas sobre o *self*, apelando às modificações das cognições críticas e desconstrutivas. Acaba por ser uma letra que valoriza todas as componentes da vida dos indivíduos, referindo a importância dos aspectos positivos e relevando a oportunidade de crescimento atribuída aos aspectos negativos, nunca se deixando dominar pela auto-crítica e consequente desvalorização, podendo assim estimular uma boa auto-estima.

A segunda música apresentada é “*Tu és mais forte*” de Boss AC, e tem nove estrofes. Esta letra exalta as capacidades do indivíduo ao ultrapassar as dificuldades inerentes ao quotidiano, defendendo que apesar de existirem obstáculos, estes podem ser ultrapassados, “*tu és mais forte, abanas mais não caís*”. Refere a importância de apostar em si para se superar e melhorar, podendo alcançar os seus objectivos, “*segue o teu caminho e escuta, a voz dentro de ti / as respostas que procuras estão dentro de ti / acredita em ti que tu és mais forte e tens o mundo a teus pés*.”. Retira força ao medo e à noção de “dia mau” defendendo que existe “*um novo amanhecer*”. Reforça a importância de acreditar em si, lutar pelos sonhos, melhorar o que é possível e que traz insatisfação e defende sempre que no futuro terá “*o prémio merecido*”, basta acreditar e lutar.

Esta música foi seleccionada porque utiliza muitas metáforas que validam o esforço do indivíduo nas mais variadas situações, reforçam a importância do *self* e da sua força para ultrapassar obstáculos.

A terceira música apresentada é “*Firework*” cantada por Katy Perry e é constituída por oito estrofes, previamente traduzidas para facilitar o trabalho realizado com as jovens. Esta música revela emoções e sensações experienciadas por todos, em determinada fase da vida e ao longo da letra vai utilizando metáforas para exemplificar esses estados de espírito menos positivos como “*Do you ever feel like a plastic bag / Drifting through the wind / Wanting to start again?*”. Refere que todos têm uma “faísca” que se poderá tornar num fogo-de-artifício se se arriscar lutar pelo que é importante, “*Cause there's a spark in you / You just gotta ignite the light, and let it shine*”. Outro momento importante é a afirmação de que cada um é original e por isso, insubstituível, atribuindo-se um valor único a cada pessoa “*You don't have to feel like a wasted space / You're original, cannot be replaced*”.

Este conceito de unicidade e de atribuição de um papel especial e original a cada pessoa foi uma das razões que levou à escolha desta letra, porque permite transmitir esta mensagem importante às jovens com quem o trabalho vai ser realizado. A par disto, também a noção de que dentro de cada um está algo pronto a sair e mudar tudo o que conhecemos da forma como conhecemos, melhorando tudo para nós, sendo inspiradora e motivadora, permite reforçar a importância da auto-confiança e auto-estima para estas jovens.

Essencialmente, a opção por estas músicas relacionou-se com o que elas poderiam trazer de novo às jovens deste grupo. Além de estarem dentro do gosto musical característico desta faixa etária e desta população, permitiam empatizar com situações do seu dia-a-dia, validar os receios e inseguranças, sempre defendendo a importância da auto-valorização, do respeito mútuo e do reconhecimento de capacidades de superação e adaptação face às mais variadas questões que as adolescentes enfrentam.

3.2. Sessões e Materiais

Na primeira sessão foi entregue e preenchido o instrumento “*Self Perception Profile for Adolescents*” (Harter, 1988) (ver anexo II) que permitia caracterizar as auto-percepções de cada uma das participantes e ter dados para comparação com os que seriam obtidos no término da investigação.

A segunda sessão relativa à “aceitação social” teve como objectivo a exploração do conceito de amizade, das relações de pares e da sua importância; do trabalho de equipa e do espírito de grupo; além de estimular os fenómenos de socialização através do desenvolvimento de competências por modelagem por observação e foram escolhidas três letras musicais como base de trabalho, tal como já referido anteriormente – “*Count On Me*”, “*Umbrella*” e “*Amigo do Peito*”.

Para esta sessão as jovens foram divididas em três grupos, ficando cada um com três elementos. Estipulou-se que o objectivo de cada grupo seria criar uma pequena peça de teatro que envolvesse a temática da amizade sob a influência do que tinham lido e interpretado nas letras musicais disponibilizadas no início da sessão.

Em conjunto com estas letras foram criadas claquetes em papel (ver anexo III) onde constavam questões às quais teriam que responder para facilitar a elaboração do *role-play*. Assim, teriam seis pontos a responder: “tema da música”, “palavras-chave”, “mensagem da música”, “personagens teatro”, “importante falar no teatro porque também estava na música” e “história de teatro”. A resposta a cada uma destas questões permitia analisar a interpretação e a compreensão das letras musicais e verificar o que consideravam útil explorar no *role-play*. A ideia seria apelar também à aprendizagem por observação para introduzir novos conceitos, comportamentos, cognições e, eventualmente, influenciar as auto-percepções.

De seguida, teriam vinte minutos para preparar uma peça com a duração de dez minutos. Teriam à disposição inúmeros adereços como perucas, casacos, óculos, chapéus de chuva, lenços e bonés.

A terceira sessão centrou-se na temática da “aparência física” e as músicas foram “*Born This Way*”, “*Beautiful*” e “*Inner Strenght*”. Os objectivos desta sessão eram estimular a consciência de que todos os indivíduos são diferentes e de que não é correcto julgar essas diferenças, sejam elas quais forem; promover o respeito e aceitação pela aparência física de cada um; e estimular a construção de um bom auto-conceito em jovens que têm auto-percepções negativas face à aparência física.

Para o desenrolar desta actividade, as jovens foram divididas aos pares, sendo-lhes posteriormente distribuídas as letras musicais e nove cartões com personagens de animação famosas que apresentavam queixas relativas à aparência física.

Foram criados vinte e sete cartões com as mais variadas personagens (ver anexo IV) desde “a pequena sereia” que dizia “*não sei o que pensar...não gosto do que vejo ao espelho. Mesmo no fundo do mar, sinto-me diferente de todos os outros com esta cauda*” ou o “Scar” que refere “*quando era pequeno tive um acidente complicado, fiquei com esta cicatriz no meu olho... sinto-me desfigurado e bastante feio*” ou a “Pocahontas” que dizia “*sou índia e gosto do meu povo! Mas preferia não ser diferente das outras pessoas*” ou ainda “Dexter” que afirma “*caixa de óculos é o que me chamam e isso deixa-me triste e em baixo*”. Estes são alguns exemplos das personagens que foram apresentadas às jovens.

Analizadas as letras, as adolescentes deveriam atribuir a cada personagem e respectiva queixa, uma estrofe ou verso que a pudesse fazer sentir-se melhor, reconfortada, aceite. A ideia seria que conseguissem perceber de que forma se poderiam apoiar agora e aos outros no futuro. Além da possibilidade de servir como um apoio verbal aos amigos, a música trazia um carácter mais divertido e menos rígido numa situação de auxílio. A sessão terminava com a exposição entre todos os grupos das escolhas realizadas.

A quarta sessão (veja-se Anexo V) destinou-se a trabalhar ao nível da “auto-estima global” com as músicas “*Perfect*”, “*Tu és mais forte*” e “*Firework*”. Os objectivos para esta sessão foram estimular a auto-estima e consequentes auto-percepções positivas, trabalhar a valorização de características positivas e perceber componentes importantes ao nível das dificuldades.

No desenvolvimento da sessão, as jovens foram divididas em três grupos, cada um com três elementos. De seguida, cada grupo analisou a letra atribuída e retirou as ideias, conceitos e versos que consideraram fundamentais. Posto isto, eram atribuídas duas folhas com nove personagens a cada grupo, que traziam queixas ao nível da auto-estima global, reflectindo diferentes aspectos. Foram criados dezoito cartões apresentando queixas como “*não gosto de mim como sou. Parece que não tenho jeito para o desporto, que não percebo*

nada das aulas, que o meu corpo é esquisito, não tenho amigos e o meu comportamento é sempre diferente do que esperam de mim” na figura de uma jovem agarrada à cabeça ou no caso de outra jovem enquanto se olha ao espelho *“quem me dera que o meu corpo fosse como o das modelos! Ser como sou, com estas formas físicas deixa-me muito triste e faz-me sentir muita vergonha*” ou, por último, num contexto académico *“às vezes estou a fazer testes e estou tão desanimado. Acredito mesmo que nunca vou conseguir tirar boas notas. Acredito que não sou bom o suficiente para o fazer.”* Pretendia-se que as jovens conjugassem os versos ou estrofes com as queixas apresentadas, de forma a fornecer conforto às personagens.

Na quinta sessão jogaram ao Monopólio do Bem-Estar (veja-se Anexo VI). O objectivo foi trabalhar ao nível destas três dimensões do auto-conceito – aceitação social, aparência física e auto-estima global. Os objectivos eram a reflexão sobre o incentivo que as letras podem trazer às emoções ou auto-percepções positivas e a reflexão sobre a ajuda que as letras musicais podem dar para ultrapassar emoções ou auto-percepções negativas.

Foi criado um jogo de tabuleiro que teve como base o tradicional jogo de Monopólio. Este foi denominado de “bem-estar” porque seria este o objectivo global da investigação e do jogo – modificar auto-percepções para melhorar os níveis de auto-estima e consequentemente o bem-estar das jovens.

Assim, foi criado um tabuleiro de jogo à escala real, em que as tradicionais ruas deram lugar a personagens descontentes que apresentavam queixas ao nível da auto-estima. O tradicional dinheiro foi modificado informaticamente de forma a que cada nota contivesse, para além do valor monetário, versos diferentes de cada uma das letras musicais trabalhadas, por exemplo, uma nota de 5€ teria escrito *“you are perfect to me”*. As letras utilizadas nas primeiras sessões por representarem questões mais específicas estavam associadas a notas cujo valor era 1€, 2€ ou 3 €, enquanto as letras da quarta sessão, mais geral, estavam nas notas de 4€ e 5€. Foram criados cartões surpresa, que continham penalizações para os “insultos”, “comportamentos inadequados face aos outros”, “críticas maldosas” e “desrespeito por si ou pelos outros”; e benefícios para quem ajudasse e apoiasse os outros ou se valorizasse. Foram também criados cartões que normalmente serviam como garantia da compra das casas, substituídos agora como comprovativos do auxílio prestado à personagem. Os peões de jogo também foram criados manualmente, disponíveis em diversas cores e com as respectivas “casas” a colocar no tabuleiro aquando da “compra”.

O tabuleiro apresentou vinte e quatro personagens com queixas, devidamente colocadas e valorizadas monetariamente, e por cores, consoante lógica, sendo que existiam oito casas para cada uma das dimensões. Existiam também oito cartões surpresa, uma casa

partida, quatro casas de emoções positivas (que permitiam lançar novamente o dado) e casas do castigo (com respectiva coima) e a casa da felicidade com o prémio advindo da coima.

Desenvolvido o material ao longo de várias semanas, as regras determinavam que o objectivo seria ajudar o maior número de personagens observando atentamente a queixa e fazendo corresponder o respectivo verso e valor monetário. Pelo caminho surgiam penalizações e cartas das sorte para ajudar ou dificultar o trabalho tal e qual o quotidiano. A ideia deste jogo permitiu sintetizar o trabalho de todas as sessões de uma forma mais lúdica, explícita e metafórica do dia-a-dia de cada um.

A sexta sessão serviu para voltar a entregar e preencher o instrumento “*Self Perceptual Profile for Adolescents*” (Susan Harter, 1988 na adaptação de Peixoto, 1997). para comparar resultados com os alcançados na primeira sessão. Para além disto foi apresentado um questionário de satisfação, que avaliava a influência e a importância destas sessões para as jovens na sua vida (de acordo com a sua percepção), permitindo a recolha de mais informação pertinente para a investigação.

3.3. Instrumentos de Medida

3.3.1. Questionário “*Self Perception Profile for Adolescents*” (Susan Harter, 1988 na adaptação de Peixoto et al., 1997).

Este questionário tem como objectivo uma avaliação global da auto-estima, avaliando também competências específicas dos variados domínios, criando um perfil multidimensional de auto-percepções do adolescente.

As subescalas que constituem este perfil são: a competência escolar, que avalia a percepção que o jovem tem de si relativamente aos resultados escolares; a aceitação social, que está ligada ao estabelecimento de relações de amizade, se se considera popular e se acha que os outros gostam dele; a competência atlética, relacionada com a percepção de competência e aptidões por conteúdos desportivos ou actividades lúdicas ao ar livre; a aparência física, ligada ao nível de satisfação do jovem consigo mesmo ao nível do seu aspecto físico – peso, altura, corpo; a competência para trabalhar, analisando a percepção de competência para iniciar ou manter um emprego; as relações românticas, que avalia as percepções dos jovens relativamente a serem correspondidos por aqueles quem estão romanticamente atraídos, ou a capacidade de saírem com os jovens com quem estariam interessados em sair; o comportamento, relacionado com a satisfação face ao seu

comportamento em variadas situações; as amizades próximas, que reflectem a capacidade de criar e manter amizades próximas que nesta fase podem desempenhar um papel importante na vida dos adolescentes, permitindo a troca de pensamentos pessoais e segredos com alguém; e a auto-estima global que é uma medida global do valor pessoal que o jovem se atribui.

Este instrumento foi utilizado antes de se iniciarem as sessões da investigação para avaliar as auto-percepções, que foram comparadas com os resultados da segunda aplicação deste instrumento após as sessões, de forma a avaliar se a intervenção poderá ter tido efeito nas auto-percepções das jovens.

Das escalas apresentadas, apenas foram trabalhadas três – a auto-estima global, aceitação social e aparência física, domínios com forte ligação à auto-estima como já foi referido no ponto 3.1.2. Esta decisão permitiu que a investigação aprofundasse melhor estas três dimensões e fundamentasse uma necessidade clara no grupo com quem iria decorrer a investigação.

Relativamente à precisão do instrumento na versão original, este apresenta valores de *alpha* de *Cronbach* entre 0,55 e 0,93 (Harter, 1985) revelando uma fidelidade satisfatória.

3.2.2. Questionário de Satisfação

Este terceiro questionário (veja-se Anexo VII) a aplicar, construído pelo avaliador, teve como objectivo avaliar o próprio programa, centrando-se na forma como o jovem avalia cada sessão face à influência, importância e satisfação que sentiu em relação à sua vida. As questões eram respondidas segundo uma escala de Likert com os valores entre 1-5, considerando 1- nenhum e 5 - muito.

Com o intuito de complementar esta informação foram também colocadas algumas questões abertas sobre as sessões para serem processadas através de uma análise de conteúdo, o que permitia acrescentar dados qualitativos úteis para extrair conclusões.

Foram apresentadas as seguintes questões “*Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com a 1ª sessão (teatro da amizade)*”, “*Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com a 2ª sessão (cartões da aparência física)*”, “*Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com a 3ª sessão (auto-estima geral)*”, “*Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com a 4ª sessão (monopólio)*”.

3.4. Procedimento Estatístico

Após a recolha dos questionários devidamente preenchidos, os dados foram analisados e trabalhados com o auxílio de metodologias de análise quantitativa, ou seja, com o programa estatístico, *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 22.

Os resultados foram obtidos através da utilização de um teste não paramétrico – Wilcoxon - para 2 amostras independentes. Esta escolha esteve relacionada com dois factores. Em primeiro lugar, porque o grupo de participantes é pequeno e, em segundo lugar, devido à não existência de qualquer informação sobre a sua distribuição.

Face aos objectivos definidos, este teste foi utilizado para comparar os resultados da primeira aplicação com a segunda, que aconteceu após a concretização das sessões. Esta comparação permitia analisar possíveis modificações nas auto-percepções das jovens.

Além disto, foi aplicado um Questionário de Satisfação, com uma escala ordinal entre 1 e 5 valores, que tal como o nome indica, permitia quantificar o grau de satisfação e também influência deste programa e respectivas sessões na vida da jovens. Seriam também realizadas estatísticas descritivas para analisar os dados e conseguir responder a alguns objectivos da investigação: “explorar o potencial da criação de programas de intervenção com base na análise de letras musicais para aplicar em escolas ou instituições de forma a promover competências sociais e a valorização da auto-estima de jovens adolescentes” e “contribuir para a criação de actividades de dinâmicas de grupos com base na análise de letras musicais que possam dinamizar sessões de grupo com objectivos específicos”.

Para obter mais informação e aprofundar o conteúdo do que fora fornecido pelas jovens, optou-se pela realização de uma análise de conteúdo com acordo inter-juízes.

Considerada como um método de investigação, a análise de conteúdo é frequentemente utilizada para trabalhar dados qualitativos, permitindo extrair conclusões importantes num trabalho de investigação, disponibilizando assim uma metodologia útil para materiais como as entrevistas, notícias, questionários, entre outros (Neuendorf, 2002). Ainda assim, Neuendorf (2006), considera que esta técnica, que assume ser “sistemática, objectiva e quantitativa das características da mensagem”, pode desempenhar um papel importante na recolha de informação ao nível de outras áreas, nomeadamente, na área das interacções humanas. É nesta área que a Psicologia pode usufruir desta técnica como facilitadora de processamento de informação.

A sua preponderância está ligada ao facto de permitir recolher informações sobre três componentes fundamentais do material disposto – o mensageiro, a mensagem em si e a

audiência a que se dirige (Weber, 1990). A construção de uma análise de conteúdo segue alguns passos importantes para chegar à fase de interpretação, desde a recolha do material, à escolha das variáveis a estudar e definição de objectivos e hipóteses e à definição de um conjunto de categorias e dos critérios para essa classificação

Dentro da própria análise de conteúdo, existem diversas técnicas que podem ser utilizadas. Para esta dissertação foi escolhido usar a categorização. Não havendo categorias *a priori*, na literatura, para este tema, optou-se por uma construção de categorias indutiva (Zhang & Wildemuth, 2009).

Este processo caracteriza-se pelo agrupar de diversas palavras disponibilizadas nos textos, dentro de determinada categoria na qual se enquadram, devido à partilha de um mesmo significado ou uma mesma conotação (Weber, 1990). Segundo Guerra (2006, p.80), estas categorias “são definidas como identificação das variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa de um fenómeno que queremos explicar”. Assim, as categorias podem ser formadas por uma ou várias palavras que se identificam entre si. Contudo, este processo só pode ser iniciado quando estiver escolhida a unidade de análise que vai condicionar o que consta dentro de cada categoria. Desta forma, a unidade de análise assume-se como uma palavra, frase ou tema (Weber, 1990). Neste caso, foi escolhida como unidade de análise a palavra.

CAPITULO 4 – Resultados

O presente capítulo pretende realizar uma síntese dos principais resultados encontrados no estudo. A aplicação dos instrumentos foi realizada a um grupo de participantes de $n=9$ e tinha como propósito responder aos objectivos formulados anteriormente.

4.1. Análise dos Resultados do Instrumento – “Self Perception Profile for Adolescents”

Com o objectivo de caracterizar o grupo de participantes utilizado na investigação, foram utilizados os resultados da primeira aplicação do questionário “*Self Perception Profile for Adolescents*” (Susan Harter, 1988 na adaptação de Peixoto *et al.*, 1997), de forma a analisar as suas auto-percepções relativamente às dimensões iriam fazer parte da investigação

– Aceitação Social, Aparência Física e Auto-Estima Global. Os *outputs* deste instrumento estão nos Anexos VIII, IX e X.

Tabela 1: Resultados da Primeira Aplicação de “*Self Perception Profile for Adolescents*”

Dimensões	M	DP	Mínimo	Máximo
Aceitação Social (pré teste)	3.07	.63	2	4
Aparência Física (pré teste)	2.40	.79	1	4
Auto-Estima Global (pré teste)	2.38	.80	1	3

Tabela 2: Resultados da Segunda Aplicação de “*Self Perception Profile for Adolescents*”

Dimensões	M	DP	Mínimo	Máximo
Aceitação Social (pós teste)	3.13	.51	2	4
Aparência Física (pós teste)	2.56	.73	1	3
Auto-Estima Global (pós teste)	2.67	.61	1	3

Observando a Tabela 1, podemos verificar que a “aceitação social” apresenta um valor médio de 3.07 com um desvio-padrão de .63. O valor mínimo obtido foi o 2 e o máximo o 4.

As auto-percepções relativamente à “aparência física”, revelaram um valor médio de 2.40 e um desvio-padrão de .79. Os valores mínimo e máximo foram 1 e 4 respectivamente.

Por último, face à “auto-estima global”, podemos visualizar um valor médio de 2.38, acompanhado por um desvio-padrão .80. Relativamente aos valores utilizados, o mínimo foi 1 e o máximo 3.

Relativamente à Tabela 2 encontramos os resultados da segunda aplicação do instrumento, onde podemos observar que a “aceitação social” apresenta um valor médio de 3.13 com um desvio-padrão de .51, e cujo valor mínimo obtido foi o 2 e o máximo o 4. Face à dimensão da “aparência física”, encontramos um valor médio de 2.56 e um desvio-padrão de

.73. Os valores mínimo e máximo foram 1 e 3 respectivamente. Por último, na “auto-estima global”, podemos visualizar um valor médio de 2.67, acompanhado por um desvio-padrão .61. Os valores de mínimo e máximo foi 1 e 3, respectivamente. Existem alterações nos valores das três dimensões face à primeira aplicação, mas foi importante analisar se estes são considerados significativos.

Para tal e com o intuito de verificar se existiam alterações nas auto-percepções das jovens após a realização das sessões com as letras musicais, optou-se pela utilização de um teste não-paramétrico, neste caso, o teste de sinais de Wilcoxon, uma vez que é um pequeno grupo de participantes, do qual não se conhece a distribuição.

Tabela 3: Resultados do Teste de Wilcoxon comparando os Resultados da Primeira e Segunda Aplicação de “*Self Perception Profile for Adolescents*”

Dimensões	Z	P
Aceitação Social	-1.13	.26
Aparência Física	.47	-.73
Auto-Estima Global	-2.32	.02*

* $p < .05$

Tendo como base este teste de Wilcoxon, a Tabela 3 apresenta os valores resultantes da comparação entre os resultados obtidos na primeira (Tabela 1) e segunda aplicação (Tabela 2). Como podemos verificar, existe apenas um resultado significativo, o relativo à “Auto-Estima Global” $P = .02$ situando-se abaixo do limite de significância ($P \leq .05$). Os restantes resultados são meramente informativos, uma vez que, mesmo que os valores se tenham modificado, essas alterações não foram suficientes para serem consideradas estatisticamente significativas.

4.2. Dados Quantitativos do Questionário de Satisfação

Como forma de explorar o potencial de criação de programas com base na análise de letras musicais para aplicar em escolas ou instituições de forma a promover competências sociais e valorizar a auto-estima de jovens adolescentes e contribuir para a criação de actividades de dinâmicas de grupos com base na análise de letras musicais que possam

dinamizar sessões de grupo com adolescentes com objectivos específicos, foi necessário, averiguar perto das jovens, a sua satisfação e avaliação crítica face ao trabalho desenvolvido. Assim foi-lhes apresentado um questionário que avaliava a sua opinião relativamente a cada uma das sessões.

Era constituído pelas seguintes perguntas: *“a influência que estas sessões tiveram na tua vida”, “a importância que estas mudanças tiveram para ti”, “refere o teu grau de satisfação com as sessões realizadas”, “Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas: Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão: 1ª sessão, 2ª sessão, 3ª sessão e 4ª sessão”*. O output deste questionário encontra-se no Anexo XI.

A tabela 4 apresenta a análise descritiva dos resultados recolhidos destes questionários.

Tabela 4: Resultados da Análise Descritiva ao Questionário de Satisfação

Perguntas	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Influência das sessões	4.50	5	2	5
Importância das sessões	4.50	5	3	5
Satisfação: geral com as sessões	5.00	5	4	5
Satisfação: 1ª sessão	5.00	5	4	5
Satisfação: 2ª sessão	5.00	5	3	5
Satisfação: 3ª sessão	5.00	5	3	5
Satisfação: 4ª sessão	5.00	5	4	5

Relativamente aos valores apresentados, podemos verificar que todos os valores de mediana representados no quadro estão acima de quatro (4), podendo, por isso, considerar-se que os resultados são muito satisfatórios.

Verificamos também que as questões *“a influência que estas sessões tiveram na tua vida”* e *“a importância que estas sessões tiveram na tua vida”* são as que apresentam o valor mais baixo quando comparado com os restantes, com uma mediana de 4.50.

Ainda relativamente às medianas, é interessante constatar que existem resultados semelhantes, em cinco perguntas, nomeadamente entre a avaliação específica: *“Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas: Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão: 1ª sessão”*, *“Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas: Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão: 2ª sessão”*, *“Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas: Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão: 3ª sessão”* e *“Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas: Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão: 4ª sessão”* (5.00) e a pergunta mais geral, *“Agora explica pelas tuas palavras o que mudou, aprendeste e o teu grau de satisfação com as sessões realizadas”* também com 5.00.

Os resultados de Moda são interessantes, uma vez que o valor mais frequente para avaliar todas as questões respondidas, é o valor máximo 5.

Relativamente aos valores apresentados, podemos verificar que todos os valores de mediana representados no quadro estão acima de quatro (4), podendo, por isso, considerar que os resultados são muito satisfatórios.

Verificamos também que as questões *“a influência que estas sessões tiveram na tua vida”* e *“a importância que estas sessões tiveram na tua vida”* são as que apresentam o valor mais baixo quando comparado com os restantes, situando-se como na mediana 4.50.

Ainda relativamente às medianas, é interessante constatar que existem resultados iguais, em cinco perguntas, nomeadamente entre a avaliação específica: *“Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas: Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão: 1ª sessão”*, *“Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas: Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão: 2ª sessão”*, *“Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas: Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão: 3ª sessão”* e *“Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas: Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão: 4ª sessão”* (5.00) e a pergunta mais geral, *“Agora explica pelas tuas palavras o que mudou, aprendeste e o teu grau de satisfação com as sessões realizadas”* também com 5.00.

Os resultados de Moda são interessantes, uma vez que o valor mais frequente para avaliar todas as questões respondidas, é o valor máximo 5.

Relativamente aos valores mínimos e máximos, existiu alguma oscilação consoante as perguntas realizadas. Existiram os mesmos valores mínimos e máximo, face ao mesmo conjunto de questões: “*Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas: Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão: 2ª sessão*” e “*Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas: Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão: 3ª sessão*” (Mínimo 3, Máximo 5) e também entre a “*Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas: Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão: 1ª sessão*” e “*refere o teu grau de satisfação com as sessões realizadas*” (Mínimo 4, Máximo 5). Tendo em conta os primeiros resultados apresentados, relativos à mediana seria de esperar que também a primeira questão apresentasse os valores mais baixos da avaliação, e isso é notório através da utilização do valor mínimo 2 (apenas utilizado nesta questão) e o máximo de 5.

4.3. Análise de Conteúdo do Questionário de Satisfação

Para esta análise de conteúdo a palavra ficou definida como unidade de análise e o objectivo pelo qual se iria guiar este processo será o impacto sentido das sessões do programa no grupo de adolescentes luso-africanas. A partir destes resultados pretende-se compreender o *feedback* das jovens face ao programa que fora realizado. Foram definidas três dimensões que se iriam avaliar ao longo da análise de conteúdo, cujo intuito era perceber se as sessões propiciaram alterações positivas em várias aspectos da auto-estima das jovens e se foram vistas como educativas ou se apenas serviram como diversão.

Após o processo de categorização ficaram definidas 11 categorias que descreviam o que as jovens consideravam ter mudado ou aprendido com as sessões.

Tabela 5: Categorias da Análise de Conteúdo

Categorias		
Auto-estima	Importância dos outros	Comportamento em Grupo
Tolerância	Aprendizagem	Valorização do Interior do Indivíduo
Diversão	Respeito por todos	Valorização do grupo de pares
Aparência Física	Valorização do <i>Self</i>	

Para testar a fiabilidade da análise de conteúdo realizada procedeu-se a um teste de reprodutividade, ou seja, perceber em que grau é possível recriar o processo de recodificação com diferentes codificadores (Krippendorff, 1980). Neste caso estabeleceu-se um acordo inter-juízes, entre dois codificadores, onde se definiram as onze categorias a analisar para posteriormente as quantificar consoante a interpretação de cada um dos codificadores. Como forma de obter o valor correspondente do acordo, utilizou-se o coeficiente de *Kappa*, calculado com o auxílio do programa SPSS - *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 22 - cujos resultados estão representados na tabela 6. O anexo do acordo inter-juízes encontra-se no Anexo XII.

Tabela 6: Resultados da Codificação Inter-juízes – Quociente de *Kappa*

	Valores
Medida de concordância Kappa	.59
Significância erro padrão	.15

Como base de comparação para os resultados obtidos, utilizou-se a tabela 7, com valores de *Kappa* construída por Brennan e Silman (1992) que sugere a interpretação dos valores representados por *Kappa*.

Tabela 7: Referencial dos Diferentes Valores de *Kappa* de Brennan e Silman (1992)

<i>Kappa</i>	Grau de acordo
< 0.20	Fraco
0.21 – 0.40	Razoável
0.41 – 0.60	Moderado
0.61 – 0.80	Bom
0.81 – 1.00	Muito bom

De acordo com a Tabela 6, o coeficiente de *Kappa* obteve um valor de .59 que comparando com os resultados apresentados pela Tabela 7, podemos interpretar como correspondendo a um grau de acordo inter-juízes moderado, situando-se no limiar superior desta categoria (0.41-0.60). Desta forma, é possível considerar que houve um grau de acordo a um nível moderado.

Posto isto, apresentamos os resultados relativos a cada categoria encontrada.

Tabela 8: Frequências das Categorias da Análise de Conteúdo

Categorias	Frequências
Auto-estima	2
Respeito por todos	5
Tolerância	3
Valorização do Interior do Indivíduo	3
Aparência Física	5
Comportamento em Grupo	5
Importância dada aos outros	5
Valorização do grupo de pares	10
Diversão	6
Valorização do <i>Self</i>	15
Aprendizagem	20

A categoria “auto-estima” foi criada tendo em conta a sua relevância para a investigação. Tendo sido apenas nomeada por duas vezes, dentro de um contexto de aprendizagem, as jovens revelaram ter aprendido o significado deste conceito e compreendido a importância que exerce no seu bem-estar físico, emocional e psicológico. Analisando as respostas obtidas e comparando com os seus conhecimentos prévios, podemos afirmar que é notório um maior conhecimento acerca deste conceito e da sua relevância, contrastando com o início deste estudo, em que nenhuma das participantes conseguia definir ou fundamentar o que era a auto-estima e o papel que desempenhava nas suas vidas. Não sendo um conceito frequente no quotidiano delas torna-se fundamental documentar a sua nomeação nas respostas veiculadas. Um exemplo da sua nomeação é “*aprendi o que era a auto-estima*”, valorizando a necessidade de compreensão deste conceito.

A categoria denominada de “respeito por todos” foi identificada em frases que demonstravam a importância crescente que as jovens atribuíram ao respeitar os outros e a si mesmas, enquanto indivíduos com características positivas e negativas. Frases como “*aprendi a respeitar mais os outros*” são demonstrativas desta importância. Torna-se particularmente interessante abordar este conceito, se compararmos estes resultados com o comportamento não-verbal destas jovens em grupo, ao longo das sessões de investigação, tendo desde cedo demonstrado pouca tolerância umas com as outras, aos mais variados níveis, e com o progredir das sessões, foi observável uma maior tranquilidade no seio do grupo, maior tolerância e respeito umas pelas outras, defendendo-se entre si em caso de discussão ou problemas. Isto é corroborado com o facto das jovens referirem estas alterações nas respostas elaboradas. Apesar disso, foi nomeada em 5 ocasiões, o valor mais frequente, ficando ainda assim, aquém de outras que revelaram uma maior importância para as adolescentes. Um exemplo destas nomeações é a frase: “*aprendi a respeitar os outros*”.

No seguimento da categoria anterior, é importante apresentar a categoria “Tolerância”. As jovens consideram-se mais tolerantes face aos outros, aos seus comportamentos e características pessoais, aceitando e respeitando as suas fragilidades e enfrentando e superando os conflitos quando necessário. A evolução do comportamento relacionado com este conceito foi particularmente notória através do enfraquecimento das críticas dirigidas aos outros, uma vez que as participantes consideraram que deveriam ser mais tolerantes, nomeando a importância de “dar o benefício da dúvida” antes de tecerem qualquer comentário pejorativo face a esse indivíduo. Esta questão pareceu ser fundamental para mudar alguns dos comportamentos pouco adaptativos que eram frequentes e evidentes neste grupo. Esta melhoria permitiu uma aproximação e fortalecimento das relações

interpessoais, principalmente ao nível do grupo de pares e deste grupo de trabalho. Um exemplo desta categoria é *“foi divertido porque aprendemos a não julgar-nos”*.

A quarta categoria é a “valorização do interior”, que se encontra estreitamente relacionada com as componentes psicológicas e emocionais do indivíduo. A associação com a aparência física é imediata, uma vez que esta categoria surge como um contraponto favorável face à extrema necessidade social de avaliar a imagem corporal. Assim, era importante fomentar a relevância das componentes internas do indivíduo como a sua personalidade, retirando alguma da pressão extrema atribuída à outra componente mais física e valorizando áreas pouco conhecidas ou avaliadas pelas jovens. Desta forma, esta categoria, em conjunto com a categoria da “aparência física”, permitiram que se criasse um ponto de equilíbrio para as jovens conseguirem lidar e ultrapassar algumas críticas que faziam face à sua aparência. A frase *“não ligar tanto à aparência física porque interessa o que está por dentro”* é um exemplo da utilização desta categoria pelas jovens que, neste caso, faz a valorização do interior em detrimento da anterior valorização excessiva da aparência física.

No seguimento e complemento da categoria anterior surge “aparência física”, onde as jovens revelam uma maior aceitação face à sua forma corporal e à daqueles que as rodeiam, referindo diversas vezes que se sentem melhor consigo mesmas e com o seu corpo. Aparecem algumas referências a uma maior desvalorização do papel fulcral normalmente associado à aparência física. Algumas das queixas apresentadas pelas jovens ao longo das sessões prendiam-se com questões físicas, nomeadamente, o cabelo, o peso e as pernas. Após a realização das sessões, as jovens optaram por tentar aceitar os aspectos que mais preocupação lhes traziam, valorizando o seu interior e outras características físicas que fossem do seu agrado e aceitando e valorizando o que são, mesmo que não seja o ideal que tinham estipulado para si. No seguimento da maioria das categorias, também neste caso, encontrámos 5 nomeações, valorizando assim, o papel desempenhado por esta categoria tendo em conta que, na adolescência, a componente física tem um papel de destaque principalmente para as raparigas. Um exemplo é *“eu comecei a gostar mais da minha aparência”*.

Uma vez que as jovens faziam muitas vezes a distinção entre “outros”, “amigos” e “grupo”, tornou-se importante criar três categorias diferentes o “comportamento em grupo”, a “importância dos outros” e a “valorização do grupo de pares” distintivamente, apesar de partilharem alguns conceitos e características semelhantes. Esta diferenciação torna-se mais importante se pensarmos que o comportamento em grupo poderá ser generalizado para a própria sociedade ou qualquer grupo onde estas jovens possam estar inseridas. A importância

dos outros irá fomentar o respeito por aqueles com quem poderão não conviver ou criar qualquer relação amistosa ou profissional, mas que, de alguma forma, intervêm na sua vida; e por último, os pares que vão acompanhar o desenvolvimento destas jovens e representar uma parte importante da sua rede social. Assim sendo, podemos compreender que são três posições diferentes que se inter cruzam mas que podem não se influenciar, sendo por isso fundamental analisar os seus resultados individuais e complementares.

A categoria “comportamento em grupo” explora essencialmente as melhorias assinaladas ao nível da comunicação em e com o grupo, sendo também referenciada uma melhoria face à comunicação com os outros. As jovens revelam que ouvem mais atentamente os outros, respeitam a sua vez de falar e até utilizam um tom menos agressivo. As jovens revelam um desenvolvimento positivo ao nível da compreensão e do respeito pelas regras estabelecidas em grupo. Esta categoria foi nomeada por 5 vezes. Um exemplo desta categoria é a frase *“aprendemos a estar em grupo”*, onde é notória uma noção de transição e evolução relativamente a algo. Denota uma aprendizagem num contexto importante que é o grupo, dos quais farão parte ao longo da vida, sendo por isso, fundamental o desenvolvimento de competências que permitam a rápida e eficaz intrusão grupal.

Já relativamente à “importância dos outros” foram referenciadas várias questões fundamentais, nomeadamente, o respeito pelos outros, pelo seu carácter e pelas suas opiniões, a tolerância face a questões que desconhecem ou com as quais não concordam inteiramente. Referem também que todos os indivíduos são importantes e por isso, devem ser respeitados. Um exemplo desta categoria é *“aprendi que devo dar mais valor às outras pessoas”*, reflectindo exactamente o nome atribuído a esta categoria, cujo ponto fulcral é a importância atribuída a outros.

A “valorização do grupo de pares” é outra categoria fulcral ao nível do estudo que se está a realizar, sendo uma subcategoria avaliada no instrumento aplicado às jovens e principalmente porque um nível de satisfação elevado nestas relações poderá ajudar a um melhoramento da auto-estima de todos. Nesta categoria podemos encontrar afirmações de toda a ordem, como um crescimento no nível de criação de novos laços de amizade, um incremento e compreensão do valor real que os pares podem representar para elas e as funções positivas que podem desempenhar na sua vida, nomeadamente, a entajuda e a empatia entre todos. Consequentemente, fomentou uma atenção redobrada e uma capacidade expressiva das suas verdadeiras necessidades que poderão ser preenchidas ou melhoradas com o apoio das suas amigas. Esta valorização foi abordada 10 vezes, sendo a terceira categoria mais nomeada, realçando a importância que reflecte na vida das jovens. Isto

também corrobora o que é normativo nesta faixa etária, como a aproximação ao grupo de pares, com quem se começam a identificar e empatizar mais. Dois exemplos desta categoria são “*agora estou mais atenta aos meus amigos*” e “*acho que foi muito divertido porque assim aprendemos o valor da amizade*”. Estas frases representam duas características essenciais das comunicações analisadas, uma nova valorização da amizade e uma atenção redobrada às suas necessidades e às dos outros.

Face à categoria “diversão” é fundamental explicar o seu aparecimento e sobretudo definir este conceito aqui explorado. Essencialmente, surge como uma forma de adjectivar a avaliação que as jovens escolheram das actividades realizadas. Não sendo uma categoria importante ao nível de possíveis modificações cognitivas, comportamentais ou emocionais nas jovens, não deixa de ser útil e importante referir o *feedback* das jovens face às sessões concretizadas. Estes factores acabam por também influenciar a motivação e interesse com que as jovens trabalharam ao longo destas sessões, onde para além das aprendizagens, não deixaram de sentir que se estavam a divertir e que era interessante para elas. De entre todas as sessões, a preferida e a assinalada como mais divertida foi a última, relativa ao Monopólio do Bem-Estar, que revelam ter influenciado a sua comunicação com o grupo, a sua auto-avaliação enquanto indivíduos e a sua tolerância e aceitação perante si e os outros. Esta foi uma categoria nomeada 6 vezes. A frase “*foi divertido*”, várias vezes nomeadas ao longo das respostas analisadas, referia de uma forma característica uma avaliação da satisfação geral face às sessões realizadas.

A segunda categoria mais referenciada foi a “valorização do *Self*”. Esta era uma das mais importantes e representativas ao nível da auto-estima. Foi nomeada em 15 respostas e identificada em aspectos como a aceitação de si tal como é, independentemente do seu comportamento, da sua aparência física, das suas dificuldades e dos seus receios. A valorização das suas características positivas e motivação para melhorar aspectos menos agradáveis na sua personalidade ou comportamento foram exemplos nomeados pelas jovens. Além disto, foi ainda referenciado diversas vezes um aumento do gosto por si mesma. Contrastando com o início desta investigação e olhando apenas para o conteúdo destas respostas, as auto-avaliações melhoraram consideravelmente, tendo em conta a facilidade crítica que as jovens tinham para consigo e também para com os outros. As frases “*aprendi a gostar mais de mim*” e “*aprendi que sou importante mesmo quando faço asneiras*” são dois exemplos de frases encontradas nas respostas. Por um lado, revelam uma alteração ou evolução na sua opinião avaliativa de si própria, referindo sempre uma evolução positiva e

satisfatória. Por outro lado, referem que essa importância não é frágil e por isso, mantem-se mesmo em situações desagradáveis como quando cometem erros.

A categoria mais nomeada foi a “aprendizagem”, num total de 20 vezes. Neste caso, temos uma categorização diferente, semelhante à identificada na “diversão”. Também nesta situação, a aprendizagem acaba por ser uma forma de definir algo. Considerei importante referir o que as jovens definiram como aprendizagem, com respostas como “*aprendi a fazer mais amigos*” que permitiam a utilização desta expressão como forma de identificar mudanças e novos conhecimentos adquiridos. Desta forma, esta categoria serve como guia para realçar que situações são consideradas como aprendizagens para as jovens.

CAPÍTULO 5 – Discussão

A presente investigação teve como objectivo verificar se um conjunto de sessões que tivesse como base a análise de letras musicais poderia produzir alterações significativas nas auto-percepções de um grupo de adolescente luso-africanas.

A escolha destes intervenientes deveu-se a numerosas razões. Por um lado, o fenómeno da música representa uma das componentes essenciais dos *hobbies* principais dos adolescentes (Saarikallio & Erkkilä, 2007). É frequente a sua utilização no quotidiano dos jovens, através da audição ou prática musical, presente em diversos momentos, nomeadamente, a acompanhar o estudo, a praticar desporto, a passear ou até durante as actividades realizadas com o acompanhamento do grupo de pares. Por outro lado, sendo a música particularmente importante ao longo do crescimento e especialmente na adolescência, seria interessante estudar uma possível ligação entre ambos e também os seus hipotéticos benefícios. Por último, surgia outra questão que servia de base para a investigação realizada - a escassez de estudos e investigações em toda a literatura científica, interligando estas duas áreas. Desta forma, o intuito seria aproveitar as poucas investigações realizadas entre as componentes como forma de fundamentar esta investigação, apoiando-se nos estudos concretizados para cada um destes conceitos individualmente.

Dentro do conceito geral de música, uma das suas componentes menos estudadas são as letras musicais. Este facto condiciona o conhecimento e reconhecimento das suas potencialidades como ferramentas importantes em diversas áreas, nomeadamente, ao nível do bem-estar e da saúde psicológica. Assim, as investigações relativas às letras musicais, poderiam ajudar a compreender que papel estas poderiam assumir num processo de ajuda,

sendo utilizadas como uma ferramenta clínica ou educativa. Desta forma, seria importante perceber se a influência que a música desempenha na vida dos adolescentes, pode de alguma forma, contribuir para facilitar um processo de ajuda, será que a utilização de uma letra do interesse do jovem e adequada à problemática que se quer trabalhar, poderá de alguma forma, facilitar o estabelecimento da relação terapêutica através de uma aproximação à realidade do jovem? E poderá também elevar os níveis de motivação para realizar o trabalho proposto em sessão, tendo esta como base uma música que é do seu agrado?

Durante a fase da adolescência, o auto-conceito do jovem e a sua auto-estima vão sofrendo alterações significativas consoante as numerosas variáveis que influenciam a sua vida, nomeadamente, os contextos escolar e familiar, o grupo de pares, as suas cognições relativamente a conceitos de beleza e noções de moralidade. Como componente fundamental no desenvolvimento adequado do jovem e mais susceptível a mudanças, parecia interessante analisar se as letras musicais poderiam desempenhar algum papel significativo nas auto-percepções das jovens.

O objectivo central deste trabalho, então, o de explorar a análise de letras musicais como método com potencial para alterar as auto-percepções das jovens.

Por isso, tornou-se necessário estudar as auto-percepções num grupo de jovens adolescentes, de forma a estabelecer um quadro para identificar as áreas mais importantes para trabalhar com este grupo e fornecer dados que seriam comparados com os resultados finais para analisar possíveis modificações. Esta questão, alicerçada à forte correlação entre a auto-estima global, a aceitação social, aparência física e a auto-estima (Harter, 1990, 1999), fomentou o estabelecimento destas três dimensões como base desta investigação.

Os resultados da primeira aplicação do “*Self Perception Profile for Adolescents*” constituíram uma importante ferramenta na caracterização do grupo de participantes. De um modo geral, podemos concluir que as jovens apresentam valores inferiores ao esperado para a faixa etária, tendo como base comparativa os dados obtidos na aferição portuguesa (Peixoto *et al.*, 1997). Ainda assim, a dimensão “Aceitação Social” apresenta um valor superior ao valor médio da escala do instrumento (3), isto pode estar relacionado com o facto desta dimensão desempenhar um papel fulcral na adolescência através do desenvolvimento de competências de socialização e de relações interpessoais mais fortes e significativas (Harter, 1990). Por outro lado, o baixo valor referenciado na “Aparência física”, poderá estar relacionado com a grande importância que as jovens adolescentes atribuem a esta dimensão (Harter, 1999). Estes dados fundamentaram a importância de trabalhar estas dimensões com o grupo de participantes.

Para analisar o potencial do programa para produzir mudanças nas auto-percepções das jovens, foi necessário comparar os resultados de duas aplicações distintas de “*Self Perception Profile for Adolescents*”, realizadas pré e após a implementação do programa.

Os resultados obtidos dos valores obtidos nas duas aplicações, Aceitação Social ($p=.26$), Aparência física ($p= -.73$) e Auto-Estima Global ($p= .02$), revelam apenas um resultado significativo relativo à “Auto-Estima Global” (uma vez que $p\leq .05$). Este resultado é interessante porque sendo esta uma “dimensão separada dos aspectos específicos do auto-conceito” (Sá, 1995), parece assumir outro nível de importância na análise de todos os elementos constituintes do questionário. Isto significa que os resultados da segunda aplicação melhoraram de forma significativa relativamente à primeira aplicação. Sendo esta dimensão mais global, acaba por integrar componentes das outras dimensões, podendo isto significar que esta modificação poderá eventualmente ter repercussões em todas as auto-percepções, mas só ser notada numa análise mais global. Estes resultados vão no mesmo sentido dos obtidos nos estudos de Hargreaves, Miell e Macdonald (2002), que revelam que a música poderá ter efeitos a curto prazo, através das influências sentidas em crenças e comportamentos enraizados, após o trabalho com o apoio da música. Surgem também pontos comuns com os resultados de estudos como Montello & Conns (1998) e Hanschumaker (1980) que revelam modificações ao nível da auto-estima das adolescentes, ainda que no caso desta investigação os resultados sejam limitados e relativos a uma dimensão específica.

De acordo com o objectivo definido, este resultado parece evidenciar algumas modificações nas auto-percepções das jovens, no domínio da auto-estima global, revelando possíveis benefícios da implementação destes programas de intervenção para aplicação em escolas ou instituições. Ainda assim, a falta de um grupo de controlo limita a possibilidade de concluir que esta modificação foi devida apenas à intervenção realizada. Acresce ainda, como limitação, o facto destes resultados terem sido obtidos com um número escasso de participantes, apenas com raparigas na faixa etária entre os 12-15 anos de ascendência luso-africana e de apenas terem sido realizadas quatro sessões centradas na exploração destas temáticas.

Simultaneamente, apesar dos resultados interessantes do ponto de vista quantitativo, seria importante perceber o *feedback* das jovens face ao programa realizado, como forma de analisar a importância, a satisfação e a influência que elas consideram que o programa possa ter tido, acrescentando aos dados quantitativos, alguns elementos qualitativos que possam captar a percepção das participantes face a todo o processo de intervenção.

A partir dos resultados obtidos no questionário de satisfação podemos analisar que o valor mais frequente em todas as questões (moda) foi o 5 (valor máximo na escala), podendo significar a satisfação global com as sessões planificadas e as mudanças sentidas pelas jovens. Além disto, é importante valorizar os valores de tendência central sempre superiores a 4, o segundo mais elevado da escala de cotação, representando mais uma vez, a satisfação com o trabalho realizado.

Como forma de detalhar a percepção das participantes face a todo o processo de intervenção, foi realizada uma análise de conteúdo às respostas das participantes ao questionário de satisfação.

A categoria mais vezes nomeada é “aprendizagem” com 20 nomeações, mostrando que as jovens consideraram as sessões como momentos de aprendizagem que lhes permitiram o crescimento e desenvolvimento de competências, mostrando que, apesar do carácter festivo atribuído à música, surge também uma dimensão de relaxamento, (Cardoso, 2010) que permite inclusive a aprendizagem de conteúdos.

A segunda categoria mais nomeada foi a valorização do *self*, com 15 nomeações, assumindo-se como uma das principais áreas alvo de modificações nas auto-percepções das jovens. Elas consideram que aprenderam a respeitar-se, aceitar-se e apreciar-se como são, tolerar defeitos, erros e más decisões e acreditar que podem alcançar os sonhos se lutarem por isso. Sendo esta uma das categorias mais nomeadas, faz sentido, a comparação dos resultados obtidos com as investigações de Susan Hallam (2010) onde a autora revela que a influência da música pode aumentar a sensibilidade emocional do indivíduo, permitindo uma melhor compreensão de si e conseqüentemente, valorizando-se mais, tal como descrito pelas jovens nos seus variados relatos como “*aprendi a gostar mais de mim como sou*”. Também como forma de valorização do *self* surgem relatos que descrevem uma maior facilidade ao nível da expressividade “*aprendi a expor-me mais*” ou “*aprendi que posso exprimir o que sinto*”, tal como fora descrito por Saarikallio & Erkkilä (2007), que referiam que a música teria o potencial de promover a auto-expressão de sentimentos, ou até como avança Clayton (2009) a música poderia ajudar a descrição de estados emocionais além dos frequentes no quotidiano das jovens. Esta última referência de Clayton poderá ser a mais associada à frase referida por uma das jovens relativamente à capacidade de se expôr mais.

A categoria “valorização do grupo de pares” assume a terceira posição com 10 nomeações, sendo um resultado esperado pela importância que os pares têm nesta fase da adolescência. As participantes referem ter aprendido a dar mais valor aos amigos, a respeitá-los e a perceber como podem melhorar nesta área. Será importante abordar em conjunto com

esta categoria a do “Comportamento em grupo”, que obteve 5 nomeações e justificar alguma ligação entre estas duas categorias. De certa forma, estas acabam por estar interligadas porque a valorização do grupo de pares acaba por funcionar como potencial para melhorar o comportamento realizado em contexto de grupo. Estes resultados ressaltam a importância que as jovens atribuíram a estas categorias e são possíveis as comparações com a descrição da American Academy of Pediatrics (2009) que refere que ao longo do processo identificativo face ao grupo de pares, a música pode facilitar o processo de integração em grupos e até na sua cultura, sendo notórias algumas semelhanças com os relatos fornecidos pelas jovens. Em parte, o trabalho de inserção num contexto diferente ou num grupo fica facilitado com a utilização da música, como uma ferramenta facilitadora de discurso, quando ele parece dificultado pelas condicionantes do grupo de trabalho (Clayton, 2009).

É ainda importante referir a categoria “diversão” com 6 nomeações, dando a entender que a par da componente de aprendizagem, as jovens também se conseguiram divertir e estiveram motivadas para participar, reforçando a componente lúdica presente na música (Hallam, 2010).

Tendo em conta os relatos extraídos das respostas das jovens adolescentes, podemos concluir que foram reveladas modificações nas suas cognições face a si e aos outros e também ao nível do comportamento, nomeadamente, em grupo e perante os outros, reforçando a ideia que a música e as letras têm a potencialidade de influenciar o comportamento das pessoas (North & Hargreaves, 2008, cit in Guéguen, Jacob & Lamy, 2010).

Analisando os resultados do questionário, simultaneamente com a análise de conteúdo, é possível concluir que existiu um enorme grau de satisfação perante as sessões realizadas e uma sensação de utilidade e influência demonstrada pelos relatos das jovens. Estas referem aprendizagens desenvolvidas, melhorias sentidas e competências adquiridas e melhoradas. Desta forma, é possível concluir que o programa implementado foi percebido como satisfatório e eficaz.

Comparando os resultados da aplicação do instrumento de avaliação e do *feedback* dado pelas jovens adolescentes, percebemos que as duas componentes parecem validar a importância que a criação destes programas podem desempenhar para os adolescentes. Além dos benefícios já citados, como o facto da música ser um *hobbie* e poder elevar o grau de motivação na participação das tarefas, conseguimos encontrar novas características importantes, como o facto de poder atribuir um carácter lúdico à aprendizagem de diversas competências. As letras musicais acabam por assumir a posição dos tradicionais textos

trabalhados com jovens, mas com este novo carácter, sempre associando a música e artistas que os adolescentes apreciam ao processo de aprendizagem ou ajuda psicológica.

Apesar de podermos retirar algumas conclusões interessantes deste estudo, existem limitações, algumas já abordadas nesta discussão, que impedem a generalização dos resultados obtidos. Tal como referido, a existência de um grupo de participantes demasiado pequeno e limitado, com pouca diversidade de sujeitos, apenas integrando elementos do sexo feminino em determinada faixa etária e integrado na população luso-africana, cria a limitação ao nível da generalização dos resultados para uma população maior e mais abrangente. Também a ausência de um grupo de controlo impede a comparação de resultados entre grupos com e sem intervenção, que pudesse clarificar os resultados alcançados, contudo, não foi possível encontrar mais adolescentes disponíveis para participar neste estudo, tendo em conta os critérios necessários.

A escassez de informação disponível relativa às várias temáticas abordadas, surgiu como outra limitação face ao trabalho realizado. Apesar de existirem muitos estudos relativamente à adolescência e outros relativamente à música, são escassos os estudos que abordam as letras musicais, e menos ainda os que relacionem as duas temáticas.

Apesar das limitações apresentadas, este estudo cumpriu os objectivos de exploração do potencial da criação de programas com base em letras musicais para trabalhar com adolescentes. Além dos resultados quantitativos analisados, também o *feedback* fornecido pelas adolescentes revela interesse pelo programa desenvolvido e, acima de tudo, satisfação perante as modificações sentidas após as sessões concretizadas, fortalecendo assim, a relevância de ponderar a existência e a importância destes programas em variados contextos. Numa perspectiva de futuro, seria interessante a elaboração de novos programas, que tivessem como base a análise de letras musicais, adaptados a outras populações, com indivíduos diversificados, amostras melhor construídas, e possível presença de grupos de controlo, como forte alternativa a algumas das limitações apresentadas.

Concluindo, os resultados desta investigação, podem representar um começo promissor para investigações dentro destas temáticas para o desenvolvimento de novos programas e metodologias no apoio psicológico a adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Academy of Pediatrics (2009). Impact of Music, Music Lyrics and Music Videos on Children and Youth. *Pediatrics*, 124 (5),1488-1494.

Beyer, E. (1988). *A Abordagem Cognitiva em Música: Uma Crítica ao Ensino da Música, A Partir da Teoria de Piaget*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Brasil.

Bernardo, R.P.S., & Matos, M.G. (2003). Adaptação Portuguesa do Physical Self-Perception Profile for Children and Youth e do Perceived Importance Profile for Children and Youth. *Análise Psicológica*, 2, 127-144.

Bizarro, L.(2000/2001). A Avaliação do Bem-Estar Psicológica na Adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116.

Blood, A.J., & Zatorre, R.J. (2001). Intensely Pleasurable Responses to Music Correlate with Activity in Brain Regions Implicated With Reward and Emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98, 11818-11823.

Botella, L. (2009). Music, Meaning, and Emotion: A Case Study. *Personal Construct Theory & Practice*, 6, 74-81.

Brennan, P., & Silman, A. (1992). Statistical Methods for Assessing Observer Variability in Clinical Measures. *British Medical Journal*, 304, 1491-1494.

Bresnick, S., Bouchey, H.A, Harter, S., & Whitesell, N.R. (1997). The Development of Multiple Role-Related Selves During Adolescence. *Development and Psychopathology*, 9, 835-853.

Brinthaupt, T.M., & Lipka, R.P. (2002). Understanding Early Adolescent Self and Identity- An Introduction. In T.M.Brinthaupt & R.P. Lipka (Eds.). *Understanding Early Adolescent Self and Identity: Applications And Interventions*. Nova Iorque: Suny Press.

Cardoso, A.J.S. (2010). *A Utilização da Música como Coadjuvante Terapêutico na Saúde Mental e Psiquiatria*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Carroll, D. (2011). Historical Roots of Music Therapy: A Brief Overview. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, 2, 171-178.

Choi, A.N., Lee, M.S., & Lee, J.S. (2007). Group Music Intervention Reduces Aggression and Improves Self-esteem in Children with Highly Aggressive Behavior: A Pilot Controlled Trial. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 7 (2) 213-217.

Clayton, M. (2009). The Social and Personal Functions of Music in Cross-Cultural Perspective. In I.Cross, M. Hallam, & M.Thaut, (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (35-44). Nova Iorque: Oxford University Press.

Delsing, M.J.M.H., Bogt, T.F.M.T., Engels, R.C.M.E., & Meeus, W.H.J. (2008). Adolescents' Music Preferences and Personality Characteristics. *European Journal of Personality*, 22, 109-130. Doi: 10.1002/per.665

Dueck, B. (2007). Public and Intimate Sociability in First Nations and Metis Fiddling. *Ethnomusicology*, 51 (1), 30-63.

Feldman, R.D., Papalia, D.E., & Olds, S.W. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Fontaine, A.M., & Antunes, C. (2002/2003). Avaliação do Auto-Conceito e da Auto-estima na Adolescência: Comparação de Dois Instrumentos. *Cadernos de Consulta Psicológica* (17/18), 119-133.

Greitemeyer, T., Hollingdale, J., & Traut-Mattusch, E. (2012). Changing the Track in Music and Misogyny: Listening to Music with Pro-Equality Lyrics Improves Attitudes and Behavior Toward Women. *Psychology of Popular Media Culture*. (1-12). Published online in <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=29f618c2-e618-4a0e-9bb1-84a5864ae4f8%40sessionmgr115&hid=120>

Greitemeyer, T., & Osswald, S., (2010). Prosocial Video Games Reduce Aggressive Cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (2), 211-221.

Goldstein, S.L. (1990). A Songwriting Assessment for Hopelessness in Depressed Adolescents: A Review of the Literature and a Pilot Study. *Arts in Psychotherapy*, 17, 117-124.

Guerra, I.C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e Formas de Uso*. Estoril. Príncipe Editora.

Hallam, S. (2010). *The Power of Music: Its Impact on The Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People*. University of London.

Hanshumaker, J. (1980). The Effects of Arts Education on Intellectual and Social Development: A Review of Selected Research. *Bulletin of the Council for Research In Music Education*, 61, 10-28.

Hargreaves, D.J., Miell, D., & Macdonald, R.A.R. (2002). *Musical Identities*. Nova Iorque: Oxford University Press.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1983). Developmental Perspectives on the Self-System. In M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (vol, 4, pp 275-385). Nova Iorque: John Wiley & Sons.

Harter, S. (1990). Causes, Correlates and the Functional Role of Global Self-Worth: A Life-Span Perspective. In J. Kolligian & R. Sternberg (Eds.), *Perceptions of Competence and Incompetence Across Life Span* (pp 67-98). New Haven CT: Yale University Press.

Harter, S. (1993). Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents. In R.F. Baumeister (Eds.), *Self-Esteem The Puzzle of Low Self-Regard* (pp 87-116). Nova Iorque: Plenum Press.

Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N.R. (1998). Relational Self-Worth: Differences in Perceived Worth as a Person Across Interpersonal Contexts among Adolescents. *Child Development*, 69 (3), 756-766.

Harter, S (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. Nova Iorque: The Guilford Press.

Hodges, D.A. (2009). Bodily Responses to Music. In I.Cross, S.Hallam, & M.Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, (pp 119-130). Nova Iorque: Oxford University Press.

Ilari, B. S. (2003). Research on Music, the Brain and Cognitive Development: Addressing some Common Questions of Music Educators. *Music Education International*, 2, 85-93.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul.

Jagdev, T., & Sharma, M. (2012). Use of Music Therapy for Enhancing Self-esteem among Academically Stressed Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27 (1). 53-64.

Juslin, P.N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional Responses to Music: The Need to Consider Underlying Mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-621.

Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2009). Emotional, Motivational and Interpersonal Responsiveness of Children With Autism in Improvisational Music Therapy. *Autism*, 13 (4) 389-409.

Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.

Lourenço, O. (2007). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo – Teoria e Implicações*. Coimbra: Almedina.

Mark, A.J. (1988). Metaphoric Lyrics as a Bridge to the Adolescent's World. *Adolescence*, 23, 313-323.

Montello, L. M., & Coons, E. E. (1998). Effects of Active Versus Passive Group Music Therapy on Preadolescents with Emotional Learning and Behavioral Disorders. *Journal of Music Therapy*, 35 (1), 49-67.

Moss, L.S. (2004). *The Effects of Lyrics Analysis and Group Discussion vs Tradicional Music Therapy on Values Clarification and Decision Making in Adolescents Delinquents*. Electronic Theses, Treatises and Dissertations.

Moshman, D. (2005). *Adolescent Rationality and Development: Cognition, Morality and Identity*. Nova Iorque: Psychology Press.

Mruk, C.J. (2006). *Self-Esteem Research, Theory and Practice - Toward a Positive Psychology of Self-Esteem*. Nova Iorque: Springer Publishing Company.

Mythili, T. (2010). *Effects of Music in Autistic Children and Their Behavior*. Retrieved from www.emusictherapy.com/rautisticchildren.html.

Neuendorf, K.A. (2002). *Content Analysis Guidebook*. California. Sage publications.

North, A.C., Hargreaves, D.J., & O'Neill, S.A. (2000). The importance of Music to Adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.

North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1997). Escala de Auto-Conceito para Adolescentes de Susan Harter. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. S. Almeida & M. R. Simões (Eds.) *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. V, pp. 277-284). Braga, PT: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.

Rorke, M.A (2001). Music Therapy In The Age of Enlightenment. *Journal of Music Therapy*, 48, 66-73.

Russo, F.A., & Thompson, W.F. (2004). The Attribution of Meaning and Emotion to Song Lyrics. *Polskie Forum Psychologiczne*, 9, 51-62.

Sá, M.I.R.F. (1997). O Desenvolvimento das Percepções de Competência, de Controlo e da Auto-Regulação Autónoma. Implicações na Motivação para a Aprendizagem. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.

Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The Role of Music in Adolescent's Mood Regulation. *Psychology of Music*, 35, 88-109.

Sacks, O. (2008). *Musicofilia: Histórias sobre a Música e o Cérebro*. (S. Coelho & M.S.Pereira, Trad.). Lisboa: Relógio de D'Água Editores. (Original publicado em 2007).

Santos, C. (2005). Da Identidade Pessoal à Identidade Social. *Interacções*, 8, 123-144.

Sausser, S., & Waller, R. J. (2006). A Model for Music Therapy with Students with Emotional and Behavioural Disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 33, 1-10.

Serra, A.V. (1988). O Auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.

Simões, A.R.C. (2012). *As Emoções ao Compasso da Música: Um Olhar Sobre a Influência da Música na Resposta Emocional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.

Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. California. Sage publications.

Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative Analysis of Content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp.308-319). Westport, CT: Libraries Unlimited.

Materiais Não Livro

AC, Boss. (2012). Tu és Mais Forte [CD]. In AC ara os Amigos (Faixa 12, 3 min, 51 seg.). Lisboa:Universal Music Portugal.

Aguilera, C. (2002). Beautiful [CD]. In Stripped (Faixa 11, 3 min, 59 seg.). Nova Iorque: RCA Records

Clã. (2011). Amigo do Peito [CD]. In Disco Voador (Faixa 1, 2 min, 7 seg.). Lisboa: EMI Music Portugal.

Duff, H. (2003). Inner Strength [CD]. In Metamorphosis (Faixa 12, 1 min, 34 seg.) Burbank: Hollywood Records

Gaga, L.(2011). Born This Way [CD]. In Born This Way (Faixa 2, 4 min, 20 seg.). Los Angeles: Interscope, Streamline, Kon Live.

Mars, B. (2011). Count on Me [CD]. In Doo-Wops & Hooligans (Faixa 9, 3 min.,17 seg.). ELECTRA.

Perry, K.(2010). Firework [CD]. In Teenage Dream (Faixa 4, 3 min, 54 seg.). Nova Iorque: Capitol Records.

Pink. (2010). Perfect [CD]. In Greatest Hits... So Far! (Faixa 18, 3 min, 42 seg.). Atlanta: LaFace Records.

Rihanna (2007). Umbrella [CD]. In Good Girl Gone Bad (Faixa 1, 4 min, 35 seg.). Nova Iorque: Def Jam

ANEXOS

ANEXO I - Letras Musicais Traduzidas

Clã - Amigo do peito

O meu amigo é power
O meu amigo é break,
O meu amigo é shut down,
O meu amigo é... save

O meu amigo não é toque,
Nem delete
O meu amigo não é chat,
Nem retoque em photoshop

O meu amigo é... em carne e osso
É, em carne e osso

[Refrão]

Falamos com os olhos,
E vemos com os dedos
Pensamos em voz alta,
Nos sonhos e nos medos

Falamos com os olhos,
E vemos com os dedos,
Pensamos em voz alta...
Nos sonhos e nos medos

O meu amigo é live act
O meu amigo é FREE pass
O meu amigo é cool down
O meu amigo é peace

O meu amigo não é toque,
Nem delete,
O meu amigo não é chat,
Nem retoque em photoshop
O meu amigo é... em carne e osso
É, em carne e osso

[Refrão]

Falamos com os olhos,
E vemos com os dedos
Pensamos em voz alta,
Nos sonhos e nos medos

Falamos com os olhos,
E vemos com os dedos,
Pensamos em voz alta...
Nos sonhos e nos medos (3X)

O meu amigo é power
O meu amigo é break
O meu amigo é... SHUT DOWN

Bruno Mars - Count on Me

Oh uh-huh
Se algum dia estiveres perdido no meio do mar
Eu velejarei pelo mundo até te encontrar
Se algum dia estiveres perdido no escuro e não conseguires ver
Eu serei uma luz para te guiar

Nós descobrimos do que somos feitos
Quando somos chamados para ajudar os nossos amigos que precisam

[Refrão]

Tu podes contar comigo como 1, 2, 3 - e lá estarei
E sei que quando precisar
Posso contar contigo como 4, 3, 2 - e lá estarás
Porque é o que os amigos devem fazer
Ooooooh, oooohhh yeah, yeah

E se depois de tanto te virares
Não conseguires adormecer
Eu cantarei uma música ao teu lado
E se algum dia te esqueces do quanto significas para mim
Eu irei lembrar-te todos os dias

Oooh

Nós descobrimos do que somos feitos
Quando somos chamados para ajudar os nossos amigos que precisam

[Refrão]

Tu podes contar comigo como 1, 2, 3 - e lá estarei
E sei que quando precisar
Posso contar contigo como 4, 3, 2 - e lá estarás
Porque é o que os amigos devem fazer, oh yeah
Ooooooh, ooooohh yeah, yeah

Terás sempre o meu ombro quando chorares
Eu nunca te irei largar nem dizer adeus
Tu sabes...

[Refrão]

Tu podes contar comigo como 1, 2, 3 - e lá estarei
E sei que quando precisar
Posso contar contigo como 4, 3, 2 - e lá estarás
Porque é o que os amigos devem fazer, oh yeah

Tu podes contar comigo, porque eu posso contar contigo.

Rihanna - Umbrella

Tu tens o meu coração
Nunca estaremos em mundos diferentes,
Talvez em revistas, mas continuarás a minha estrela
Porque na escuridão, não vês carros cintilantes
E é aí que precisas de mim
Contigo irei sempre partilhar
Porque:

[Refrão]

Quando brilhas, brilhamos em conjunto
Disse-te que ficava para sempre
E também que seria sempre tua amiga

E o que jurei vou cumprir até ao fim
Agora que chove mais do que nunca
Sei que ainda nos temos um ao outro
Podes ficar debaixo do meu chapéu de chuva
Podes ficar debaixo do meu chapéu de chuva
(ella ella, eh eh eh)
Debaixo do chapéu de chuva
(ella ella, eh eh eh)

Estas coisas fúteis
Não ficarão entre nós
Tu és parte da minha entidade
Daqui até à eternidade
Quando a Guerra pegar na sua parte
Quando o mundo tiver lançado as suas cartas
Se for muito difícil, juntos consertaremos o teu coração
Porque...

[Refrão]

Quando brilhas, brilhamos em conjunto
Disse-te que ficava para sempre
E também que seria sempre tua amiga
E o que jurei vou cumprir até ao fim
Agora que chove mais do que nunca
Sei que ainda nos temos um ao outro
Podes ficar debaixo do meu chapéu de chuva
Podes ficar debaixo do meu chapéu de chuva
(ella ella, eh eh eh)
Debaixo do chapéu de chuva
(ella ella, eh eh eh)

*Tu podes correr para os meus braços
Não tem problema, não te preocupes
Vem ter comigo
Não existe distância entre o nosso amor
Deixemos a chuva cair
Eu serei tudo o que precisas e mais ainda
Porque..*

[Refrão]

Quando brilhas, brilhamos em conjunto
Disse-te que ficava para sempre
E também que seria sempre tua amiga
E o que jurei vou cumprir até ao fim
Agora que chove mais do que nunca
Sei que ainda nos temos um ao outro
Podes ficar debaixo do meu chapéu de chuva
Podes ficar debaixo do meu chapéu de chuva
(ella ella, eh eh eh)
Debaixo do chapéu de chuva
(ella ella, eh eh eh)

Está a chover,
Amigo, está a chover,
Vem ter comigo

Christina Aguilera – Beautiful

Não olhes para mim

Todos os dias são tão maravilhosos e, de repente, fica difícil respirar
De vez em quando, eu sinto-me insegura de tanta dor
Sinto tanta vergonha.

[Refrão]

Eu sou bonita independentemente do que eles dizem
Palavras não me deitam abaixo
Eu sou bonita de todas as maneiras
Sim, palavras não me deitam abaixo, oh não
Por isso, não me deites abaixo hoje

Para todos os teus amigos, estás a delirar
Tão consumida por essa obsessão, ooh
Esforçando-te para preencheres o vazio
As peças perderam-se, deixaste o puzzle incompleto
É assim que acontece.

[Refrão]

Tu és bonita independentemente do que eles dizem
Palavras não te deitam abaixo
Tu és bonita de todas as maneiras
Sim, palavras não te deitam abaixo, oh não
Por isso, não me deites abaixo hoje

Não importa o que façamos (não importa o que façamos)
Não importa o que digamos (não importa o que digamos)
Somos a canção dentro da melodia (yeah, oh yeah)
Cheios de bonitas imperfeições
E aonde quer que vamos (e aonde quer que vamos)
O sol irá sempre brilhar (o sol irá sempre brilhar)
Mas pode ser que amanhã acordemos no outro lado

[Refrão]

Porque nós somos bonitos independentemente do que eles dizem
Palavras não nos deitam abaixo, oh não
Nós somos bonitos de todas as maneiras
Sim, palavras não nos deitam abaixo, oh não
Por isso, não me deites abaixo hoje

Não me deites abaixo hoje
Não me deites abaixo... humm, hoje

Lady Gaga – Born This Way

A minha mãe dizia-me quando eu era jovem
Que todos nascemos como super-estrelas
Ela arranjava-me o cabelo e colocava-me batom
No espelho do seu armário

"Não há nada de errado em amares quem tu és"
Ela dizia, "Porque Ele te fez perfeita, querida"
"Então levanta a cabeça porque tu vais muito longe
Ouve-me quando eu digo"

[Refrão]

Eu sou linda à minha maneira
Porque Deus não comete erros
Estou no caminho certo, baby
Eu nasci assim

Não te escondas nos arrependimentos
Ama-te apenas e estarás pronta
Estou no caminho certo, baby
Eu nasci assim

Ooo, não existe outra forma
Baby, eu nasci assim
Baby, eu nasci assim

Ooo, não há outra forma
Baby, eu nasci assim
Estou no caminho certo, baby
Eu nasci assim

Não sejas uma chata, sê uma rainha
Não sejas uma chata, sê uma rainha
Não sejas uma chata, sê uma rainha
Não sejas!

Sê prudente e ama os teus amigos
Criança oprimida, celebra a verdade
Na religião da insegurança
Devo ser eu mesma, e respeitar a minha juventud
[Refrão]

Eu sou linda à minha maneira
Porque Deus não comete erros
Estou no caminho certo, baby
Eu nasci assim

Não te escondas nos arrependimentos
Ama-te apenas e estarás pronta
Estou no caminho certo, baby
Eu nasci assim

Ooo, não existe outra forma

Baby, eu nasci assim
Baby, eu nasci assim

Ooo, não há outra forma
Baby, eu nasci assim
Estou no caminho certo, baby
Eu nasci assim

Não sejas uma chata, sê uma rainha
Não sejas uma chata, sê uma rainha
Não sejas uma chata, sê uma rainha
Não sejas!

Sendo rica ou pobre
Sendo preta, branca, amarela ou latina
Sendo libanesa ou oriental
Se a vida te trouxe dificuldades
Que te deixaram afastada ou importunada
Celebra e ama-te
Porque tu nasceste assim, baby

Hillary Duff – Inner Strenght

Tens de encontrar a tua força interior
Se não conseguires então estás a desperdiçar a tua vida
Tens de aprender a depender de ti
Da beleza, força e sabedoria, também

Tu és bonita por dentro e por fora
Segues em direcção a uma óptima vida, sem dúvida
Não precisas de um homem para tornar as coisas justas
Porque é mais que provável que ele não esteja lá
Ouve rapariga, precisas de saber que é verdade
No fim das contas, tudo o que tens és tu.

Katy Perry – Firework

Já alguma vez te sentiste
Como um saco de plástico
Flutuando pelo vento
A desejar começar de novo

Já alguma vez te sentiste
Como um papel fino
Ou um castelo de cartas
A um sopro de se desmoronar

Já alguma vez te sentiste
Como se estivesses enterrado bem fundo
Gritando a sete palmos
Mas ninguém parece ouvir nada

Tu sabes que existe
Uma oportunidade para ti
Porque existe uma faísca em ti

Tu só tens
Que a acender
E deixá-la brilhar
Dominar a noite
Como no dia da Independência

[Refrão]

Porque, baby, tu és um fogo de artifício
Vai em frente e mostra-lhes o que vales
Fá-los gritar: "Ah, ah, ah!"
Enquanto és atirado pelo céu "Ah, ah!"

Baby, tu és um fogo de artifício
Vamos, deixa as tuas cores explodirem
Fá-los gritar: "Ah, ah, ah!"
Tu vais surpreendê-los

Tu não tens que te sentir
Como um desperdício de espaço
Tu és original

Não podes ser substituído
Se tu somente soubesses
O que o futuro te guarda
Depois de um furacão
Vem um arco-íris

Talvez a razão pela qual
Todas as portas estejam fechadas
É para que possas abrir uma que te leve
Pela estrada perfeita
Como um relâmpago
O teu coração brilhará
E quando chegar a hora, tu saberás

Tu só tens
Que a acender
E deixá-la brilhar
Dominar a noite
Como no dia da Independência

[Refrão]

Porque, baby, tu és um fogo de artifício
Vai em frente e mostra-lhes o que vales
Fá-los gritar: "Ah, ah, ah!"
Enquanto és atirado pelo céu "Ah, ah!"

Baby, tu és um fogo de artifício
Vamos, deixa as tuas cores explodirem
Fá-los gritar: "Ah, ah, ah!"
Tu vais surpreendê-los

Boom, boom, boom
Mais brilhante que a lua, lua, lua
Sempre estive dentro de ti, ti, ti
E agora é hora de a deixar sair

Pink – Perfect

Fui pelo caminho errado

Uma ou duas vezes
Cavei até conseguir sair
Sangue e fogo

Más decisões
Não faz mal
Bem vindo à minha vida tola

Mal tratada,
Deslocada, incompreendida
Senhorita "nem pensar que está tudo bem"
Isso não me fez acalmar

Enganada,
Sempre a tentar adivinhar
Subestimada,
Olha, ainda aqui estou

[Refrão]

Por favor,
Nunca nunca te sintas
Como se fosses menos
Menos que perfeita

Por favor,
Se alguma vez te sentires
Como se fosses nada,
Tu és perfeita p'ra mim.

Tu és tão má
Quando falas
Sobre ti
Estás errada.

Muda as vozes
Na tua cabeça
Fá-las gostar de ti ao invés

Tão complicada

Olha quão grande o estás a tornar
Cheia de tanto ódio
É um jogo tão cansativo

Chega,
Eu fiz tudo o que pude
Eu persegui todos os meus demónios
Eu vejo-te fazer o mesmo.

[Refrão]

Por favor,
Nunca nunca te sintas
Como se fosses menos
Menos que perfeita

Por favor,
Se alguma vez te sentires
Como se fosses nada,
Tu és perfeita p'ra mim.

O mundo inteiro está assustado,
Então eu engulo o medo
E a única coisa que eu deveria beber
Era uma cerveja bem gelada

É tão fácil ficar iludida
E nós tentamos, tentamos, tentamos
Mas nós tentamos demais,
É um desperdício do meu tempo

Cansei-me de procurar as críticas,
Porque elas estão em todo lado
Eles não gostam do meus jeans,
Não entendem o meu cabelo

Rigorosos com nós mesmos
E somos o tempo todo
Por que fazemos isso? Por que faço isso?
Por que faço isso?

Yeah?

Oooh?

[Refrão]

Querida por favor,
Nunca nunca te sintas
Como se fosses menos,
Menos que perfeita

Por favor,
Se alguma vez te sentires
Como se fosses nada,
Tu és perfeita p'ra mim.

És perfeita

És perfeita

Boss AC – Tu és mais forte

Oh, I think I did it again
Quem sabe não esquece
É como andar de bicicleta

[Refrão]

Tu és mais forte e sei que no fim vais vencer
Sim, acredita num novo amanhecer
Não tenhas medo, sai à rua e abraça alguém
E vai correr bem, tu vais ver

Tu mereces muito mais
És forte, abanas mas não caís
Mesmo que sintas o mundo a ruir
Quando as nuvens passarem vais ver o sol a sorrir
A estrada não é perfeita
Apenas uma vida, aproveita
Só perdes se não tentares
E não desistas se falhares
O que não mata engorda
Torna o teu sonho real, acorda

Limpa as lágrimas e luta
Segue o teu caminho e escuta
A voz dentro de ti
As respostas que procuras, dentro de ti
Acredita em ti que tu és
Mais forte e tens o mundo a teus pés

[Refrão]

Tu és mais forte e sei que no fim vais vencer
Sim, acredita num novo amanhecer
Não tenhas medo, sai à rua e abraça alguém
E vai correr bem, tu vais ver

Um dia tudo fará sentido
E vais ver que terás o prémio merecido
És o que és, não és o que tens
A tua essência não se define pelos teus bens
Às vezes as pessoas desiludem
Mas não fiques em casa parado à espera que mudem
Muda tu rapaz
Muda a tua atitude, vais ver ver que és capaz
E nada te pode parar
Os cães vão ladrar e a caravana a passar
O teu sorriso de vitória no rosto
Nem tudo é fácil mas assim dá mais gosto
Quando acreditas a força nunca se esgota
Só a reconheces a vitória se souberes o que é a derrota
Vais ver que no fim acaba tudo bem
Sai à rua e abraça alguém

[Refrão]

Tu és mais forte e sei que no fim vais vencer
Sim, acredita num novo amanhecer
Não tenhas medo, sai à rua e abraça alguém
E vai correr bem, tu vais ver

Tu és, tu és, tu és
Mais forte e no fim vais vencer
Tu és, tu és oh oh oh oh

[Refrão]

Tu és mais forte e sei que no fim vais vencer
Sim, acredita num novo amanhecer
Não tenhas medo, sai à rua e abraça alguém
E vai correr bem, tu vais ver

Tu és, tu és, tu és
Mais forte e no fim vais vencer
Tu és, tu és oh oh oh oh

ANEXO II - Questionário “*Self Perception Profile for Adolescents*” (Adaptado e traduzido por Peixoto, Alves-Martins, Mata, & Monteiro, 1997)

Como Sou Eu ?

Nome - _____ Sexo - _____

Idade - _____ Data de Nascimento - ____/____/____

Nível de Escolaridade - _____

Escola - _____ Aplicador - _____

EXEMPLO

	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim		Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim		
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.	MAS	Outros jovens preferem ir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>							
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são tão espertos como os outros da sua idade.	MAS	Outros jovens não têm tanta certeza e duvidam se o serão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em fazer amigos.	MAS	Para outros jovens isso é bastante fácil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são bastante bons em todo o tipo de desportos.	MAS	Outros jovens acham que não são muito bons nos desportos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não estão satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens estão satisfeitos com a sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que estão preparados para se saírem bem num trabalho em part-time.	MAS	Outros jovens acham que ainda não estão bem preparados para terem um trabalho em part-time.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que se estão interessados em alguém essa pessoa também irá gostar deles.	MAS	Quando gostam de alguém outros jovens preocupam-se que essa pessoa não lhes corresponda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens geralmente fazem aquilo que devem.	MAS	Outros jovens muitas vezes não fazem aquilo que devem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são capazes de fazer amigos íntimos.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em fazer amigos íntimos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim			Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam muitas vezes desapontados consigo próprios.	MAS	Outros jovens estão bastante satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são bastante lentos a acabar os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens conseguem fazer os seus trabalhos escolares mais depressa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que podem ser bons em qualquer nova actividade desportiva.	MAS	Outros jovens têm receio de não serem bons numa nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens desejavam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam do seu corpo tal como ele é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não têm capacidade suficiente para se saírem bem num emprego.	MAS	Outros jovens acham que têm capacidade suficiente para se saírem bem num emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não namoram com as pessoas que realmente os atraem.	MAS	Outros jovens namoram com quem realmente preferem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens muitas vezes metem-se em problemas pelas coisas que fazem.	MAS	Outros jovens geralmente não fazem coisas que lhes possam trazer problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo íntimo com quem podem partilhar segredos.	MAS	Outros jovens não têm um amigo íntimo com quem possam partilhar segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam da forma como estão a orientar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam da forma como estão a orientar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são bons nos trabalhos que fazem nas aulas.	MAS	Outros jovens não são muito bons nos trabalhos que fazem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são pouco simpáticos.	MAS	Outros jovens são bastante simpáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são melhores que os outros no desporto.	MAS	Outros jovens acham que não são tão bons jogadores como os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens desejavam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim				Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que já têm idade suficiente para arranjar e manter um emprego.	MAS	Outros jovens acham que ainda não têm idade suficiente para serem bons trabalhadores e manterem um emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que pessoas da sua idade se sentirão atraídas por eles.	MAS	Outros jovens duvidam se pessoas da sua idade se sentirão atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se satisfeitos com o seu comportamento.	MAS	Outros jovens não se sentem satisfeitos com muitos dos seus comportamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo íntimo com quem partilhassem coisas.	MAS	Outros jovens têm um amigo íntimo com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos consigo próprios a maior parte do tempo.	MAS	Outros jovens muitas vezes não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em saber as respostas certas nas aulas.	MAS	Outros jovens sabem quase sempre as respostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	MAS	Outros jovens não são muito populares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não são bons em novos desportos.	MAS	Outros jovens são logo bons em novos desportos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem parecidos.	MAS	Outros jovens acham que não são muito bem parecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que poderiam ser melhores no seu emprego.	MAS	Outros jovens acham que são realmente bons no seu emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são divertidos e interessantes quando saem com o/a namorado/a.	MAS	Outros jovens duvidam se serão divertidos e interessantes quando saem com o/a namorado/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem coisas que sabem que não deviam fazer.	MAS	Outros jovens quase nunca fazem coisas que sabem não deviam fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos em quem possam realmente confiar.	MAS	Outros jovens conseguem fazer amigos íntimos em quem podem realmente confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros jovens muitas vezes desejavam ser uma pessoa diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim				Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bastante inteligentes.	MAS	Outros jovens duvidam se serão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são aceites socialmente.	MAS	Outros jovens gostavam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não são muito atléticos.	MAS	Outros jovens acham que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam da sua aparência.	MAS	Outros jovens gostariam de ter uma aparência diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são realmente capazes de manter um emprego.	MAS	Outros jovens duvidam se são tão bons trabalhadores como deviam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens geralmente não saem com as pessoas de quem realmente gostam.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas de quem realmente gostam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens comportam-se geralmente de acordo com o que sabem que se espera deles.	MAS	Outros jovens quase nunca se comportam da forma que é esperada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo suficientemente íntimo para partilhar pensamentos e sentimentos pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo íntimo com quem podem partilhar pensamentos e sentimentos pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito felizes sendo como são.	MAS	Outros jovens gostavam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO III – Materiais utilizados na Segunda Sessão



Tema da música:

Palavras-chave	Mensagem Música:	Personagens teatro:

Importante falar no teatro porque também estava na música:

História do teatro:

ANEXO IV – Materiais utilizados na Terceira Sessão

Tenho este ar rezingão,
porque todos gozam
comigo,
por ter nascido anão!



Caixa de óculos é o que me
chamam e isso deixa-me em
baixo...



Queria ter um sorriso perfeito.

Todos gozam com o meu aparelho e isso faz-me sentir irritada!!

Sinto-me como se
partisse todos os
espelhos!

Por causa da minha cor
azul, choro todos os
dias!





Eu adoro comer e por isso
a minha barriga é enorme!

Mas não gosto de me ver
assim, sinto-me menos
que todos os outros.



O nosso tamanho
pequenino não combina
com os olhos gigantes.

Isto causa-nos muita
preocupação e tristeza!

Desde sempre como espinafres
para ter músculos fortes.

Mas só se desenvolvem no fim
dos meus belos braços.

Parecem uns braços desformes,
sinto-me um “anormal”.

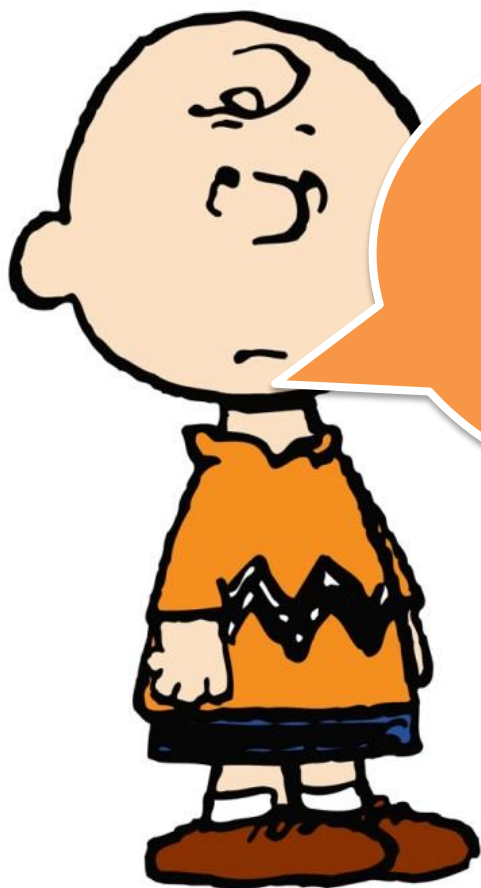


Por muito que queira
engordar, o meu organismo
não permite.

Chamam-me trinca-espigas e
eu não acho isso bonito.

Não sei o que hei-de fazer!





Nem sei que mais posso fazer, já experimentei tudo e o cabelo continua sem crescer!

Todos me chamam careca e não gosto de ser gozado, mas sinto-me inferior a quem tem um cabelo todo arranjado.



Queria tanto sentir-me normal...

Mas este cabelo interminável só me faz sentir mal...



Não sei o que pensar...

Não gosto do que vejo ao espelho. Mesmo no fundo do mar, sinto-me de todos os outros com esta cauda.



Nem consigo olhar para mim para não começar a chorar. Vejo este monstro e começo a pensar, que mal terei feito eu para tão diferente ser de todos os amigos com quem gosto de estar.

O meu cabelo a duas cores ainda causa boa impressão, mas este corpo tão fininho traz-me bastante dor.

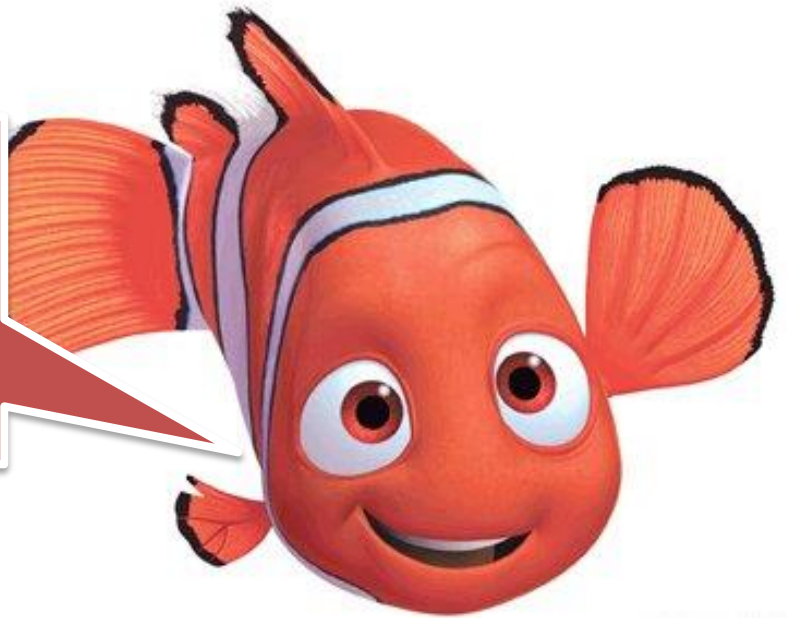


Quando era pequeno tive um acidente complicado, fiquei com esta cicatriz no meu olho alojado...

Sinto-me desfigurado e bastante feio...

Já nasci com esta condição, de ter uma barbatana tão pequena que se nota na televisão.

Faz-me sentir diferente e menos que os outros.



Tenho este ar confiante mas apenas para enganar,
não gosto do corpo que tenho e não sei como o expressar.





Nasci com uma corcunda e sou alvo de gozo por todos.

O meu sonho era ser amado, mas com esta condição não acredito que isso aconteça.

Cada vez que minto, o meu nariz cresce de forma gigante...

Apesar de saber que não devo mentir, é uma coisa que me deixa em baixo.





Sou muito divertido e adoro brincar, mas muitos jovens não querem nada comigo, por ser mais gordinho.

Fico a sentir-me mal e gostava de mudar porque preciso deles para me animar.



Todos gozam comigo pelas orelhas que tenho, se as conseguisse diminuir era um alívio que teria para o resto da vida.



Caixa de óculos é o que me chamam e isso deixa-me em baixo.

Sou tão pequenina que é difícil alguém me ver, isto deixa-me triste e por vezes faço chover.



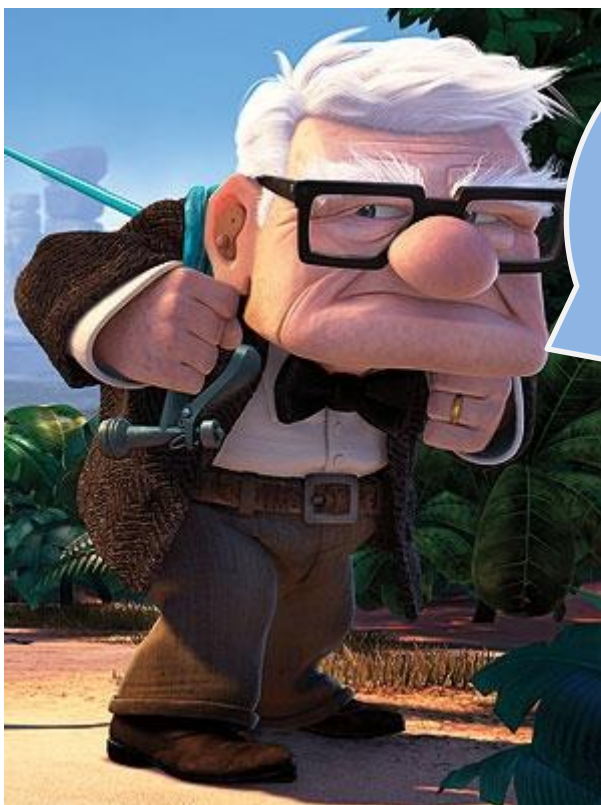
Eu gostava de transformar este grande pé num pequenino, é difícil sapatos comprar e a minha auto-estima aumentar.



Nasci com esta cor verde e isso não é normal.

Sinto-me tão triste por não poder mudar este tom de pele!





Já sou velhote e não tenho a mesma agilidade. Apesar dos cabelos brancos não me assustarem, sinto-me triste com a pele a enrrugar.

Sou índia e gosto do meu povo!

Mas preferia não ser diferentes de todas as outras pessoas.





Com este gancho posso-me defender, mas não melhora a minha opinião sobre mim.

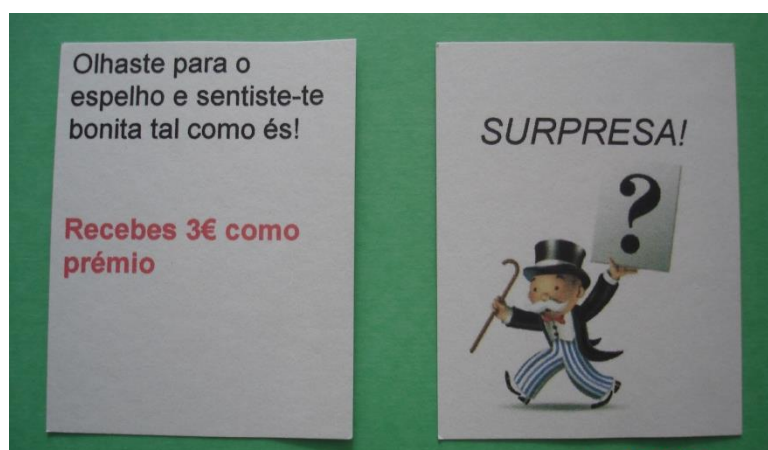
Sinto-me um falhado por não ter uma mão.

ANEXO V - Materiais utilizados na Quarta Sessão

Personagens	Queixas
Rapariga agarrada à cabeça	<i>“Não gosto de mim como sou. Parece que não tenho jeito para o desporto, que não percebo nada das aulas, que o meu corpo é esquisito, não tenho amigos e o meu comportamento é sempre diferente do que esperam de mim”</i>
Rapariga a olhar ao espelho	<i>“Quem me dera que o meu corpo fosse como o das modelos! Ser como sou, com estas formas físicas deixa-me muito triste e faz-me sentir muita vergonha”</i>
Rapariga triste agarrada a coração	<i>“Eu nunca tive um namorado. O que será que estou a fazer de errado?”</i>
Rapariga sentada com expressão triste	<i>“Eu sinto que ninguém gosta de mim! Sinto-me triste, sozinha..”</i>
Rapaz sentado na escola nervoso	<i>“Às vezes estou a fazer testes e estou tão desanimado. Acredito mesmo que nunca vou conseguir tirar boas notas. Acredito que não sou bom o suficiente para o fazer”</i>
Rapariga com borbulhas a olhar o espelho	<i>“Cada vez que olho ao espelho, sinto-me mais desiludida... agora só aparecem borbulhas?! Que vão pensar as minhas amigas?! E os rapazes?!”</i>
Jovem triste	<i>“Sinto-me feia, com um corpo diferente das minhas amigas”</i>
Jovem pensativa	<i>“Nunca estou satisfeito com o meu comportamento. Fico constantemente de castigo e isso deixa-me frustrada. Parece que faço sempre tudo aquilo que não devo, que deixa triste as pessoas que gostam de mim”</i>
Jovem sentada triste	<i>“Sinto que não sou interessante porque tenho poucos amigos. Às tantas prefiro andar sozinha e fazer tudo sozinha do que andar desiludida por esperar que venham jogar comigo”</i>
Jovem isolada	<i>“Às vezes gostava de ser como as outras pessoas. Não gosto de mim e gostava tanto de ser como elas”</i>

Jovem nervoso com trabalho de casa	<i>“Quando olho para os trabalhos de casa e para os testes, acho sempre que não vou ser capaz de os fazer. Sei lá, sinto que vou ter maus resultados ou chumbar”</i>
Jovem pequeno	<i>“Sempre fui um rapaz mais baixo e isso faz-me sentir inferior a todos os meus amigos”</i>
Jovem com dúvidas	<i>“Tive muito amigos e fiz muitas escolhas nos últimos tempos. Do nada comecei a perder bons amigos, por outros que afinal só me queriam mal e que me queriam levar para maus caminhos. Tenho tanto azar, que não presto mesmo”</i>
Jovem que tapa os ouvidos	<i>“Parece que faço tudo mal” nunca nada sai como quero nem como sonhava que acontecesse. Há quem diga que isso é por causa da minha maneira de ser e eu começo a acreditar nisso. Começo a acreditar que sou mesmo chata e freak como me chamam”</i>
Jovem a trabalhar	<i>“Nunca vou conseguir tirar grandes notas na escola. Esforço-me muito mas nunca consigo... Acho que não vou conseguir ser boa aluna, não tenho jeito para a escola... Sinto-me mesmo burra”</i>
Jovem joga à bola	<i>“A maioria das minhas amigas adora fazer desporto. Eu até acho piada, mas prefiro ficara a vê-las jogar porque sinto que não tenho jeitinho nenhum para participar. Gostava de conseguir jogar melhor para estar mais tempo com elas”</i>
Jovem com coração partido	<i>“O meu namorado acabou comigo para ir logo correr para outra miúda. O que é que ela tem melhor que eu? Estou tão triste.. será que sou feia? Gorda? Chata?”</i>
Jovem isolado	<i>“Sinto que não tenho amigos... parece que os outros andam sempre a gozar comigo ”</i>

ANEXO VI - Materiais utilizados na Quinta Sessão



ANEXO VII - Questionário de Satisfação

Numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco), avalia:

	0	1	2	3	4	5
1 – A influência que estas sessões tiveram na tua vida						
2 - A importância que estas mudanças tiveram para ti						
3 -O teu grau de satisfação com as sessões realizadas						

Agora explica pelas tuas palavras o que mudou e aprendeste com as sessões realizadas:

Avalia também na mesma escala que utilizaste antes, o teu grau de satisfação com a respectiva sessão.

4 – (1ª sessão) teatro da amizade

	0	1	2	3	4	5

5 – (2ª sessão) cartões da aparência física

	0	1	2	3	4	5

6 – (3ª sessão) auto-estima geral

	0	1	2	3	4	5

7 – (4ª sessão) monopólio

	0	1	2	3	4	5

ANEXO VIII - Output da Primeira Aplicação de “Self Perception Profile for Adolescents”

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
MédiatotalPreCompetênciaSocial	9	2	4	3,07	,632
MédiatotalPreAparênciaFísica	9	1	4	2,40	,787
MédiatotalPreAutoEstima Geral	9	1	3	2,38	,803
N válido (de lista)	9				

ANEXO IX - Output da Segunda Aplicação de “Self Perception Profile for Adolescents”

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
MediaTotalPosAceitação Social	9	2	4	3,13	,510
MediaTotalPosAparência Física	9	1	4	2,56	,733
MediaTotalPosAutoEstim aGlobal	9	1	3	2,67	,608
N válido (de lista)	9				

ANEXO X - Output do Teste de Wilcoxon nas Aplicações de “Self Perception Profile for Adolescents”

Estatísticas de teste^a

	total pos teste relativo às competências sociais - total pre teste relativo às competências sociais	total pos teste relativo à aparência física - total pre teste relativo à aparência física	total pos teste relativo à auto-estima geral - total pre teste relativo à auto-estima geral
Z	-1,134 ^b	-,730 ^b	-2,322 ^b
Significância Sig. (2 extremidades)	,257	,465	,020

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

ANEXO XI- *Output* do Questionário de Satisfação

Estatísticas

		influência que as sessões tiveram na tua vida	a importância que essas mudanças tiveram para ti	O grau de satisfação com as sessões realizadas	grau de satisfação 1ª sessão	grau de satisfação 2ª sessão	grau de satisfação 3ª sessão	grau de satisfação com a 4ª sessão
N	Válido	8	8	8	8	9	9	8
	Ausente	13	13	13	13	12	12	13
Mediana		4,50	4,50	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Modo		5	5	5	5	5	5	5
Mínimo		2	3	4	4	3	3	4
Máximo		5	5	5	5	5	5	5

ANEXO XII- Output Correlação Acordo Inter-juízes

Codificador1 ^ Codificador2 Tabulação cruzada

Contagem

		Codificador2									Total
		2	3	4	5	6	8	11	13	19	
Codificador1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	5	0	0	2	1	1	0	0	0	0	4
	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	10	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	15	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	20	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total		1	2	2	1	1	1	1	1	1	11

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Medida de concordância	Kappa	,306	,129	3,823	,000
N de Casos Válidos		11			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

ANEXO XIII - Cartas/Emails com Instituições Cooperantes

Para: ABLA – Associação de Beneficência Luso-Alema

Praceta Infante Dom Henrique, 80

Quinta do Junqueiro

2775-584 Carcavelos

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de instrumentos de avaliação

À atenção da Responsável pelo Centro Infantil e Juvenil, Exma. Sra. Dra. Carla Simões

Eu, Inês Martins dos Santos, estudante finalista do Mestrado Integrado em Psicologia venho, por este meio, pedir autorização para o desenvolvimento de sessões de grupo com os jovens que participam nas actividades de grupo no ATL da ABLA. Este pedido relaciona-se com a realização da investigação conducente à tese de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, vertente Cognitivo-Comportamental e Integrativa, com o tema “Auto-percepções em adolescentes luso-africanos: uma intervenção com base na análise de letras musicais”.

A investigação tem como objectivo estudar se a exposição a um conjunto de sessões em que jovens luso-africanos analisariam letras musicais previamente seleccionadas e representativas de domínios de auto-percepção - sociabilidade, auto-estima e aparência física - conduzia a alterações nas auto-percepções dos jovens nestes domínios. As auto-percepções seriam avaliadas através de um questionário em que os jovens referem como se vêem a si próprios.

Pretende-se, deste modo, explorar o potencial da construção de programas de intervenção com base na análise de letras musicais para promoção de competências sociais e valorização da auto-estima em escolas e instituições e também para a criação de actividades de dinâmicas de grupo com a mesma base, que possam dinamizar sessões de grupo com adolescentes.

É assegurada a confidencialidade e a participação no estudo é de cariz voluntário, sendo que os participantes podem desistir em qualquer momento sem que daí resulte qualquer prejuízo para os mesmos.

Aguardo uma resposta, apelando à sua compreensão,

Lisboa, ____ de Dezembro de 2012

Com os meus melhores cumprimentos,

A Psicóloga

ANEXO XIV - Declaração de Autorização veiculada aos Responsáveis Legais

Assunto: Pedido de autorização para participação na investigação

Exmo. Senhor(a) Encarregado de Educação,

Sou a Inês Martins dos Santos, finalista do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

No âmbito da dissertação de Mestrado que realizarei durante este ano lectivo, pretendo conduzir seis sessões de grupo com os jovens **que participam nas actividades de grupo no ATL da ABLA. Essas actividades são adaptadas à faixa etária do seu educando e consistem basicamente em jogos que têm por base letras de músicas. Será também aplicado um questionário em que o jovem diz como se vê a si próprio.**

O preenchimento do questionário é anónimo e o jovem será apenas identificado através de um código numérico.

Solicitamos que indique se se opõe à participação do(a) seu(sua) educando(a) nesta investigação. No caso de não recebermos a manifestação da sua oposição até ao dia __ de Janeiro, admitimos que está de acordo com a sua participação.

Se não estiver de acordo com a participação do seu educando nestas actividades de grupo, indique:

Não aceito que o(a) meu(minha) educando(a) participe neste estudo, incluindo o preenchimento de um questionário de auto-percepções e posterior presença em sessões:

_____.

Lisboa, __ de Janeiro de 2013

Muito obrigada pela sua atenção

A Psicóloga

ANEXO XV- Declaração de Consentimento Informado

Consentimento Informado para os Adolescentes

Eu _____ aceito participar na presente investigação cujo tema é “Auto-percepções em adolescentes luso-africanos: uma intervenção com base na análise de letras musicais”, tendo conhecimento dos objectivos estabelecidos e do meu papel enquanto participante activo. Devo apresentar-me em todas as sessões e participar activamente nas dinâmicas propostas para cada sessão.

Fui esclarecido sobre todos os aspectos que considero importantes e todas as minhas dúvidas foram respondidas.

Fui informado do direito de recusar a participação e de que essa recusa não teria consequências para mim e também da possibilidade de desistência em qualquer fase da presente investigação. Foi-me ainda assegurada confidencialidade relativamente aos dados recolhidos e aos resultados da minha participação.

Este estudo será realizado por Inês Martins dos Santos e supervisionado pela Prof. Doutora Alexandra Barros, ao longo de 6 sessões com duração aproximada de 90 minutos.

Lisboa, __ de Janeiro de 2013

Assinatura: _____

Supervisor: